II-31.0402.

SORIN CRISTEA

2

PEDAGOGIE

pentru pregătirea examenelor de definitivat, grad didactic II, grad didactic I, reciclare

PED
C87
v.2

V.2
31.0402

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Editura HARDISCOM

BIBL. CENTR. UNIV.
M. „EMINESCU" IAȘI
PEDAGOGIE PSIHOLOGIE
II-31.040

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

SORIN CRISTEA

PEDAGOGIE

VOL. II

pentru pregătirea examenelor de definitivat,
grad didactic II, grad didactic I; reciclare;

Editura HARDISCOM
1997

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Editor: NICOLAE OANȚĂ

7-VIII-1997
acu.58.287

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

I.S.B.N.: 973 - 97861 - 3 - 8

ARGUMENT (2)

Pedagogia este ştiinţa socio-umană care studiază dimensiunea *specifică* a activităţii de educaţie, activitate orientată în direcţia *formării-dezvoltării* personalităţii prin acţiuni *specifice* structurate la nivelul corelaţiei *subiect-obiect*. Acest demers angajează două ştiinţe pedagogice fundamentale: *teoria educaţiei* şi *didactica generală (teoria instruirii / teoria procesului de învăţământ)*.

Teoria educaţiei defineşte şi analizează *conceptele pedagogice de bază*, stabilizate epistemic la cel mai înalt nivel de generalitate: *educaţie, sistem de educaţie, finalităţile educaţiei, reforma educaţiei* (vezi Cristea, Sorin, *Pedagogie vol.I*, Editura Hardiscom, Piteşti, 1996).

Didactica generală defineşte şi analizează conceptele pedagogice de bază, stabilizate epistemic la nivelul unei "teorii a instruirii care este o subteorie a teoriei despre educaţie" (Noveanu, Eugen, 1982, pag.13): *proces de învăţământ; obiective pedagogice, conţinutul învăţământului, metodologia didactică, evaluarea didactică; proiectarea pedagogică (a procesului de învăţământ)*.

Aceste două discipline fundamentale formează *nucleul epistemic tare* al "ştiinţelor educaţiei", activat la nivelul ***pedagogiei generale***. Cunoaşterea şi aprofundarea acesteia permite apariţia celorlalte *ştiinţe pedagogice* (ştiinţe ale educaţiei) dezvoltate la nivelul unor *discipline aplicate* (pedagogia: preşcolară - şcolară - universitară; didactica/metodica limbii române, matematicii etc.; pedagogia: sportului, militară, industrială etc.) sau a unor *discipline care valorifică prioritar anumite metodologii de cercetare* (pedagogia: experimentală, cibernetică etc.; istoria pedagogiei, planificarea educaţiei, politica educaţiei etc.) *sau de analiză interdisciplinară* (pedagogia socială/sociologia educaţiei; pedagogia psihologică/psihologia educaţiei; pedagogie filosofică/filosofia educaţiei etc.) *şi transdisciplinară* (managementul educaţiei, teoria curriculumului ...).

Didactica generală, în calitatea sa de ştiinţă pedagogică fundamentală, poate fi definită ca *teorie a instruirii* sau *a procesului de învăţământ*. Conţinutul său este sugerat de etimologia cuvântului, provenit din limba greacă: *di-*

daskein = a învăţa; *didaktikos* = instrucţie, instruire; *didasko* = învăţare, învăţământ; *didaktike* = arta învăţării.

Istoria didacticii reflectă evoluţia concepţiilor despre învăţământ şi învăţare, proiectate pe fondul dezvoltării doctrinelor pedagogice şi a instituţiilor şcolare. Ca parte a *pedagogiei generale*, *didactica* reprezintă "arta de a învăţa pe toţi toate" (J.A. Comenius, *Didactica magna*, 1657).

Fundamentarea didacticii, în cadrul unui discurs pedagogic autonom, implică parcurgerea a trei etape distincte, prelungite în planul interpretărilor actuale până la nivelul "teoriei curriculumului":

- etapa *didacticii tradiţionale*, de tip magistrocentrist (secolele XVII-XIX): accent pe activitatea de *predare*; sursa principală a cunoaşterii: percepţia; dirijarea autoritară a învăţării;
- etapa *didacticii moderne*, de tip psihocentrist sau sociocentrist (sfârşitul secolului XIX-prima jumătate a secolului XX): accent pe activitatea de *predare-învăţare*; sursa principală a cunoaşterii: acţiunea determinată psihologic (curentul psihocentrist) sau social (curentul sociocentrist); dirijarea psihologică sau socială a învăţării;
- etapa *didacticii postmoderne*, de tip curricular (a doua jumătate a secolului XX); accent pe activitatea de *predare-învăţare-evaluare*; sursa principală a cunoaşterii: acţiunea determinată psihosocial, interiorizată deplin prin strategii adecvate (curentul tehnocentrist); autodirijarea psihosocială a învăţării - vezi Gabaude, Jean-Marc; Not, Louis, 1988).

În accepţia sa actuală, didactica poate fi interpretată chiar la nivelul unei "teorii a curriculumului" sau a unei "metodologii generale" care reprezintă "ansamblul de principii normative, reguli şi procedee, aplicate, în mod egal, în toate situaţiile care apar în cadrul procesului de instruire" (Landsheere, Viviane, 1992, pag.120).

Termenul de *didactica generală* rămâne valabil în literatura de specialitate, cel puţin la nivelul unor culturi pedagogice reprezentative: Germania, Rusia, ţările din Europa centrală şi de est... Obiectul cercetărilor sale este orientat "prioritar asupra procesului de învăţământ, a condiţiilor de realizare a diferitelor achiziţii (...), a obstacolelor care apar în calea instruirii" (Drouin, Anne-Marie, 1993, vezi pag.34-37).

Didactica generală studiază, cu mijloace specifice: definirea procesului de învăţământ, principiile procesului de învăţământ, obiectivele procesului de învăţământ, conţinutul procesului de învăţământ, metodologia procesului de învăţământ, evaluarea procesului de învăţământ, proiectarea procesului de

învățământ. Analiza articulată a acestor categorii de maximă generalitate conferă didacticii valoarea unei *teorii a procesului de învățământ.*

În calitatea sa de *teorie a procesului de învățământ* sau de *teorie a instruirii, didactica generală* îndeplinește o dublă funcție pedagogică:

- o funcție *normativă*, care stabilește *dimensiunea funcțională - structurală - operațională* a activității de *predare-învățare-evaluare*;
- o funcție *prescriptivă*, care stabilește "condițiile ierarhice" ale activității de *predare-învățare-evaluare* (obiectivele-conținutul-metodele-evaluarea) și posibilitățile tehnologice de proiectare și de realizare a acestora în sens tradițional - modern - postmodern (curricular).

Aceste două funcții intervin la nivel epistemologic și praxiologic. La nivel *epistemologic*, prin teoria care stă la baza *didacticii generale*. La nivel *praxiologic*, prin teoria aplicată în cadrul metodicii diferitelor discipline de învățământ (didactici aplicate).

Cartea pe care o propunem cititorilor noștri - *Pedagogie, volumul II* - abordează problematica *didacticii generale* din perspectivă curriculară. Aceasta presupune raportarea permanentă a *obiectului de studiu al didacticii generale - procesul de învățământ* - la *conceptele pedagogice fundamentale*, dezvoltate în volumul I al cărții: *educație, sistem de educație/învățământ, finalități ale educației, reforma educației.*

Fără aprofundarea acestor *concepte pedagogice fundamentale* nu pot fi înțelese, analizate, apreciate critic, nici elementele componente ale procesului de învățământ *(obiectivele - conținuturile - metodologia - evaluarea)*, nici mecanismele de proiectare a activității didactice, la nivel de activitate de *predare-învățare-evaluare.*

Didactica generală dezvoltă propriile sale *concepte de bază*: *proces de învățământ, principii pedagogice* ale procesului de învățământ; *obiective pedagogice* ale procesului de învățământ; *conținut pedagogic* al procesului de învățământ; *metodologie pedagogică* a procesului de învățământ; *evaluare pedagogică* a procesului de învățământ; *proiectare pedagogică* a activității didactice/educative.

Aprofundarea conceptelor de bază ale didacticii generale asigură premisa elaborării *metodicilor* de specialitate, necesare la toate disciplinele și treptele de învățământ, *metodici de specialitate*, incluse în planul *Seminarului pedagogic.* Valoarea acestora presupune conceperea lor la nivelul unor *didactici aplicate* care asigură perfecționarea continuă a proiectelor pedagogice angajate de fiecare educatoare, învățător sau profesor, în cadrul diferitelor activități de *predare-învățare-evaluare.*

In acest context, cele două volume de *pedagogie*, invită cadrele didactice la parcurgerea unui traseu curricular, situat pe linia de continuitate existentă între conceptele fundamentale ale educației - noțiunile de bază ale didacticii generale - soluțiile metodice, operative, specifice fiecărei discipline și trepte de învățământ. Numai acest traseu, evaluabil în termenii managementului educației, oferă șansa adaptării proiectelor pedagogice la condițiile fiecărei comunități locale, fiecărei organizații școlare, fiecărei clase de elevi, fiecărui elev.

București
decembrie 1996-aprilie 1997

lector dr. Sorin CRISTEA
Universitatea București

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

CUPRINS

PARTEA a II - a / VOLUMUL II

TEORIA INSTRUIRII
(DIDACTICA GENERALĂ)

CUPRINS

MODULUL I. PROCESUL DE ÎNVĂȚĂMÂNT- OBIECT DE STUDIU AL DIDACTICII GENERALE 9

Capitolul 1. Definirea procesului de învățământ 10
1.1. Caracteristicile generale ale procesului de învățământ 10
1.2. Dimensiunile procesului de învățământ 23
1.3. Activitatea de *predare-învățare-evaluare* 27

Capitolul 2. Principiile procesului de învățământ 38
2.1. Principiile pedagogice ale procesului de învățământ 39
2.2. Principiile didactice ale procesului de învățământ 42

MODULUL II. ANALIZA PROCESULUI DE ÎNVĂȚĂMÂNT 53

Capitolul 3. Obiectivele pedagogice ale procesului de învățământ 54
3.1. Conceptul de obiectiv pedagogic 54
3.2. Taxonomia obiectivelor pedagogice 60
3.3. Operaționalizarea obiectivelor pedagogice 76

Capitolul 4. Conținutul pedagogic al procesului de învățământ 80
4.1. Conceptul pedagogic de conținut al procesului de învățământ 80
4.2. Factorii care determină conținutul procesului de învățământ 85
4.3. Planificarea - programarea - operaționalizarea conținutului procesului de învățământ 93

Capitolul 5. Metodologia pedagogică a procesului de învățământ 107
5.1. Conceptul pedagogic de metodologie a procesului de învățământ 107
5.2. Metodele didactice - procedeele didactice - mijloacele didactice 109
5.3. Taxonomia metodelor didactice. Analiza principalelor metode didactice.. 116
5.4. Rolul strategiilor didactice 136

Capitolul 6. Evaluarea pedagogică a procesului de învățământ 140
6.1. Conceptul pedagogic de evaluare a procesului de învățământ 140
6.2. Tipuri de evaluare didactică 151
6.3. Evaluarea randamentului școlar/universitar 154

MODULUL III. PROIECTAREA PEDAGOGICĂ A ACTIVITĂȚII CADRELOR DIDACTICE 167

Capitolul 7. Teoria proiectării pedagogice a procesului de învățământ 168
7.1. Conceptul de proiectare pedagogică 168
7.2. Proiectarea tradițională 170
7.3. Proiectarea curriculară 171

Capitolul 8. Practica proiectării pedagogice a procesului de învățământ 181
8.1. Proiectarea unui învățământ diferențiat 181
8.2. Proiectarea activității didactice/educative 193

Capitolul 9. Creativitatea pedagogică a cadrului didactic 209
9.1. Conceptul de creativitate pedagogică 209
9.2. Rolul creativității pedagogice în realizarea proiectării curriculare 221

BCU IAȘI / CENTRU VECHI

MODULUL I

PROCESUL DE ÎNVĂȚĂMÂNT - OBIECT DE STUDIU AL DIDACTICII GENERALE

Capitolul 1. Definirea procesului de învățământ

Capitolul 2. Principiile procesului de învățământ

Rezumatul modulului

Modulul I defineşte procesul de învățământ, concept pedagogic fundamental care constituie obiectul de studiu al didacticii generale. Analiza propusă evidențiază caracteristicile generale ale procesului de învățământ şi dimensiunile definitorii ale acestuia.

Caracteristicile generale ale procesului de învățământ vizează: interacțiunea subiect-obiect; unitatea informativ-formativ; deschiderea realizată în termeni de autoreglare. Dimensiunile definitorii ale procesului de învățământ vizează variabilele sale de natură funcțională-structurală-operațională. Dimensiunea funcțională *şi* structurală *vizează variabilele dependente de sistemul de învățământ.* Dimensiunea operațională *vizează variabilele dependente de activitatea concretă realizată de cadrul didactic în mediul şcolar/universitar. Activitatea de* predare-învățare-evaluare *sintetizează acțiunea celor două categorii de variabile pe o linie de continuitate, consecventă şi consistentă din punct de vedere pedagogic.*

Modulul I evidențiază, în același timp, normativitatea *procesului de învățământ, exprimată la nivelul unor* principii pedagogice *de maximă generalitate, care confirmă importanța respectării unor criterii specifice în proiectarea şi în realizarea activităților de* predare-învățare-evaluare.

CAPITOLUL 1

DEFINIREA PROCESULUI DE ÎNVĂȚĂMÂNT

Procesul de învățământ reprezintă subsistemul praxiologic al sistemului de învățământ, finalizat la nivelul activității de *predare-învățare-evaluare*.

Sistemul de învățământ delimitează cadrul de funcționare și de organizare instituțională a educației la nivel preșcolar - școlar - postșcolar.

Procesul de învățământ susține activitatea de educație la nivelul acțiunii didactice, proiectată și realizată în mediul preșcolar - școlar - postșcolar.

Caracteristicile generale ale procesului de învățământ și dimensiunea funcțională-structurală-operațională a acestuia sunt relevante la nivelul activității de *predare-învățare-evaluare*, care reflectă potențialul pedagogic al fiecărui cadru didactic angajat în realizarea obiectivelor specifice mediului școlar/universitar.

1.1. CARACTERISTICILE GENERALE ALE PROCESULUI DE ÎNVĂȚĂMÂNT

Caracteristicile generale ale procesului de învățământ sunt evidente la nivelul corelației existente între subiectul educației (cadrul didactic) și obiectul educației (preșcolarul, elevul, studentul). Analiza acțiunii didactice - variantă fundamentală a acțiunii educaționale - permite sesizarea a trei caracteristici generale ale procesului de învățământ (vezi *structura de funcționare a acțiunii educaționale*, Cristea Sorin, *Pedagogie, vol.I*, Editura Hardiscom, 1996, pag.23):

- *interacțiunea subiect-obiect*, proiectată și realizată la nivelul relației de comunicare dintre "emițător" (cadrul didactic) și "receptor" (preșcolarul, elevul, studentul);

- *unitatea informativ-formativ*, proiectată și realizată la nivelul conținutului mesajului educațional, construit de cadrul didactic special pentru declanșarea răspunsului comportamental al preșcolarului, elevului, studentului;

- *autoreglarea activității cadrului didactic* în funcție de răspunsul preșcolarului, elevului, studentului, la nivelul unor circuite de conexiune inversă, deschise (auto)perfecționării.

1.1.1. Interacțiunea subiect - obiect, proiectată și realizată la nivelul relației de comunicare dintre "emițător" (cadrul didactic) și "receptor" (elev), presupune construirea unui "repertoriu comun", operațional în interiorul acțiunii educaționale/didactice, care asigură: înțelegerea cognitivă a mesajului, acceptarea sa afectiv-motivațională, provocarea reacției comportamentale a elevului la nivel acțional și atitudinal.

Proiectarea și realizarea "repertoriului comun" solicită cadrului didactic calitatea "de a fi empatic, ceea ce înseamnă a percepe cadrul intern de referință al partenerului, cu toate componentele sale emoționale, *"ca și cum"* ar fi persoana acestuia, dar fără a pierde condiția de *"ca și cum"* " (Rogers, Carl, 1959, pag.210).

Empatia pedagogică probează capacitatea cadrului didactic de transpunere în situația elevului pe o dimensiune proiectivă virtuală, convențională, (*"ca și cum"*) care exclude însă interferența negativă sau identificarea statusurilor asumate la nivel de comunicare (emițător-receptor). În această accepție empatia reprezintă o aptitudine pedagogică antrenată la nivelul procesului de învățământ în cadrul relației de comunicare dintre cadrul didactic și elev, relație complexă care angajează toate dimensiunile personalității acestora (vezi Marcus, Stroe; David, Teodora, Predescu, Adriana, 1987, pag.41-52).

Empatia susține relația pedagogică dintre profesor și elev la nivelul unui tip de comunicare superioară, valabilă în sens managerial. Aceasta presupune conducerea interpersonală a comunicării, centrată asupra *corelației subiect-obiect*, care angajează *normativitatea pedagogică*, la nivel funcțional-structural. (vezi Călin, Marin, 1996, pag.58-62).

Calitatea comunicării pedagogice depinde de strategia folosită, care poate fi proiectată prin interacțiunea următorilor cinci factori (vezi Stanton, Nicki, 1995, pag.5-6):

a) scopul activității, care vizează dimensiunea cognitivă-afectivă-acțională (psiho-motorie) a personalității elevului;

b) personalitatea elevului, abordabilă la nivelul unui model psihopedagogic centrat asupra cunoașterii: capacităților minime-maxime de receptare-înțelegere-interiorizare-reacție, dependente de aptitudinile generale și speciale disponibile; cunoștințele, deprinderile, strategiile și atitudinile cognitive acumulate; motivațiile stimulate/stimulabile la diferite grade de interiorizare;

c) cadrul concret al activității: sala de clasă, cabinetul, laboratorul, amfiteatrul etc.; ora de defășurare;

d) personalitatea cadrului didactic, abordabilă la nivelul unui model psihopedagogic centrat asupra autocunoașterii potențialului minim-maxim de proiectare pedagogică a comunicării (rigoarea obiectivelor; prelucrarea informațiilor/analiză-sinteză, abstractizare-generalizare, concretizare logică; extinde-

rea/concentrarea, corectitudinea, claritatea, concizia, complexitatea amabilitatea/disponibilitatea mesajului);

e) stilul educațional, degajat prin modul de organizare a informației (inductiv, deductiv, analogic) și forma de exprimare predominantă (scris, vorbit, imagine, programe informatizate, grafice etc.) în vederea obținerii unor efecte formative maxime.

Planificarea comunicării pedagogice angajează parcurgerea următoarelor trepte de organizare (Idem, vezi pag.6-8):

I) precizarea obiectivelor concrete, deduse din cele specifice și generale, raportate la idealul pedagogic și la scopurile pedagogice;

II) alegerea informațiilor semnificative pentru proiectarea și realizarea optimă a comunicării;

III) gruparea informațiilor în jurul unor "legături" care stimulează înțelegerea și a unor mijloace didactice adecvate (exemple, ilustrații, formule, scheme, taxonomii etc., care evidențiază "ideile principale");

IV) ordonarea informațiilor în diferite variante:
- cronologică (ordinea istorică);
- spațială (ordinea descriptivă);
- deductivă (ordinea general-particular)
- inductivă (ordinea particular-general)
- crescătoare (ordinea complexității, de la simplu la complex);
- descrescătoare (ordinea complexității, de la cunoscut la necunoscut)
- cauzală (ordinea relației cauză-efect)
- tematică (ordinea teoretică, "de la temă la temă, de la subiect la subiect");

V) evidențierea informațiilor în cadrul unui plan de "idei-ancoră";

VI) elaborarea primei variante a mesajului;

VII) corectarea/perfectarea primei variante a mesajului;

VIII) elaborarea variantei finale.

Comunicarea pedagogică este prin specificul său o formă de comunicare predominant verbală, care reflectă calitățile programelor (pre)școlare/universitare dar și calitățile statutare ale "emițătorului" (cadru didactic) și ale "receptorului" (preșcolar-elev-student).

Calitățile cadrului didactic sunt concentrate la nivelul "ușurinții verbale de bază", exprimată prin: claritate-acurateţe; empatie-sinceritate; relaxare-angajare.

În cazul comunicării verbale orale, aceste calități ale "emițătorului" valorifică pedagogic mecanismele limbajului extern: înălțimea, intensitatea, volumul, timbrul vocii, dicția și accentul, viteza și energia exprimării, tactica folosirii pauzei. Mecanismele limbajului intern asigură autoreglarea comunicării verbale prin perfecționarea exprimării pedagogice a mesajului orientat special în funcție de reacția reală și virtuală a "receptorului". Aceasta reflectă capacitatea

cadrului didactic "de a şti să asculte", exprimată prin: încurajarea preşcolarilor, elevilor, studenţilor; obţinerea informaţiilor complete, ameliorarea relaţiilor cu întreg colectivul, stimularea cooperării, crearea nevoii de noi informaţii.

Tehnologia comunicării pedagogice verbale valorifică recomandările existente în teoria informaţiei care solicită cadrului didactic:

- să fie pregătit să asculte;
- să fie interesat să asculte;
- să arate interesul pentru activitatea verbală a (pre)şcolarilor, studenţilor;
- să rămână deschis - "să nu facă aprecieri pripite";
- să urmărească ideile principale;
- să asculte cu atenţie;
- să asculte critic;
- să noteze problemele critice constatate în răspunsurile (pre)şcolarilor, studenţilor;
- să stimuleze (pre)şcolarul, studentul care vorbeşte;
- să nu întrerupă preşcolarul, elevul, studentul care vorbeşete (Idem, vezi pag.20-22).

Comunicarea pedagogică solicită cadrului didactic şi perfecţionarea formei de exprimare scrisă, necesară mai ales în elaborarea proiectelor de activitate, a materialelor propuse elevilor şi studenţilor pentru stimularea învăţării (vezi, în special, elaborarea cursurilor, modulelor de curs, notelor de curs etc. adresate studenţilor). Tehnologia comunicării scrise solicită astfel:

- concentrarea asupra: frazelor cu o lungime medie (15-20 de cuvinte); paragrafelor centrate asupra unei singure idei; cuvintelor înţelese cu siguranţă de "receptor";
- evitarea: exprimării comune, tipică limbajului oral; cuvintelor inutile, redundante; clişeelor banale, retorice, produse ale "limbii de lemn";
- alegerea preferenţială: a frazelor scurte, integrate în context; a cuvintelor încărcate de afectivitate optimă în contextul pedagogic creat; a expresiilor afirmative; a construcţiilor verbale în diateza activă.

Comunicarea pedagogică depinde şi de "ansamblul elementelor nonverbale": expresia feţei, gesturile, poziţia corpului, orientarea, distanţa de "receptor", contactul cu receptorul: vizual ("îl privim în ochi") sau corporal ("îl batem pe umăr"); mişcările corporale (aprobare-dezaprobare); semnele exterioare (înfăţişarea fizică, alegerea vestimentaţiei) etc. - Idem, vezi pag.3.

Arta comunicării pedagogice reflectă în cadrul procesului de învăţământ capacitatea cadrului didactic de valorificare deplină a interacţiunii"emiţător"-"receptor". Aceasta asigură realizarea potenţialului pedagogic al comunicării verbale şi nonverbale dar şi adaptarea la un context "care nu depinde numai de emiţător şi de receptor" ci şi de condiţiile unui câmp pedagogic deschis.

Arta comunicării pedagogice - care asigură depășirea obstacolelor interne (emotivitate, percepție greșită, abordări globaliste, stereotipuri, lipsa cunoștințelor de bază) - "constă în adaptarea permanentă a cadrului didactic la o situație sau la un context care trebuie cunoscut și controlat pentru ca procesul de învățământ "să capete șansa de a fi eficient" (Idem, vezi pag.3-5).

Comunicarea pedagogică transformă interacțiunea *subiect-obiect* într-o "intervenție educațională", respectiv "într-o structură de semne - elaborate de cadrul didactic "emițător" - manifestate la nivel de acțiune care are ca efect anumite schimbări în sfera personalității "receptorului" (Sălăvăstru, Constantin, 1994, pag.42).

Relația de comunicare conferă procesului de învățământ valoarea unei intervenții educaționale complexe, bazată pe un limbaj didactic care determină în structura personalității (pre)școlarului și studentului modificări în forme și intensități diferite, de natură cognitivă, afectivă, atitudinală, acțională. Angajarea sa la nivelul activității de *predare-învățare-evaluare* permite realizarea obiectivelor imediate (ale orei de clasă, de seminar, de curs etc.) și de durată (trimestru școlar, semestru universitar; an școlar/universitar, ciclu școlar/universitar etc.) ale învățământului, relevante în plan general și special (vezi limbajul specific diferitelor discipline (pre)școlare/universitare, incluse în planul de învățământ.

1.1.2. Unitatea informativ-formativ vizează legătura funcțională existentă între conținutul acțiunii didactice și efectele psihologice ale conținutului acțiunii didactice. Aceasta implică valorificarea pedagogică a cunoștințelor științifice studiate la nivel teoretic și aplicativ, în concordanță cu specificul fiecărei trepte și vârste (pre)școlare și universitare.

Unitatea informativ-formativ caracterizează discursul pedagogic angajat la nivelul procesului de învățământ, în sens argumentativ (vezi rolul obiectivelor pedagogice) și demonstrativ (vezi rolul algoritmului cunoașterii de la general la particular).

Logica procesului de învățământ asigură consistența discursului pedagogic la nivelul concordanței proiectate între explicația științifică și explicația educațională (Idem, vezi pag.284 - 291).

Explicația științifică, aflată la baza programelor școlare/universitare, "răspunde normelor de corectitudine ale unui demers cognitiv", caracterizat de o densitate informațională specifică fiecărui domeniu de cercetare. Această densitate informațională respectă atributele proprii cunoașterii științifice aflată într-o permanentă transformare teoretică, metodologică și practică (tehnologică), ceea ce susține spontan tendința de aglomerare a programelor școlare și universitare.

Explicația educațională include, în principiu, "valorile de ordin general, aspectele consacrate și recunoscute ca atare de comunitatea științifică". În această

accepție, programele școlare/universitare "reține (sau ar trebui să rețină) din domeniul informativ al științei doar aspectele fundamentale, esențiale, necontroversate", care au o densitate formativă maximă la nivelul fiecărei vârste psihologice și al fiecărei discipline de învățământ.

Saltul de la cunoașterea științifică - predominant informativă - la cunoașterea pedagogică - predominant formativă - necesar la nivelul fiecărei programe școlare/universitare, poate fi proiectat și realizat dacă sunt respectate integral următoarele trei condiții:

a) asigurarea autorității epistemice a conținutului care urmează să fie *predat-învățat-evaluat*;

b) asigurarea legăturilor funcționale între cunoștințe, în termenii limbajului natural, propriu fiecărei vârste școlare/universitare;

c) asigurarea calităților tipice "explicației educaționale" care reprezintă întotdeauna "un tip de comunicare pentru altul", care nu poate face abstracție de receptor, în vederea transformării calitative a personalității acestuia.

Unitatea informativ-formativ, definitorie în cadrul procesului de învățământ, presupune medierea pedagogică a cunoașterii științifice la nivelul relației existente între conceptele fundamentale și operaționale ale fiecărei domeniu de cercetare și efectele acestora relevante în planul stimulării dezvoltării fiecărei personalități. Conceptele fundamentale asigură trunchiul de cultură generală al fiecărei discipline, care trebuie inclus în cadrul procesului de învățământ realizat în "școala de bază" datorită efectelor formative maxime evidente în planul structurării aptitudinale și atitudinale a personalității elevilor.

Prelungirea conceptelor fundamentale pe diferite grade de operaționalizare asigură "cultura de profil" specifică procesului de învățământ în licee și școli profesionale. Aprofundarea acesteia ca specializare complexă, desfășurată până la niveluri de vârf, devine posibilă în cadrul învățământului superior, universitar și postuniversitar și în cadrul programelor de perfecționare profesională continuă care asigură și angajarea unor metodologii de învățare bazate pe ample procese de cercetare: fundamentală-orientată-aplicativă.

Unitatea informativ-formativ presupune traducerea pedagogică a științei pe diferite niveluri ale sistemului de învățământ. Programele acestora reflectă logica specifică a procesului de învățământ, valabilă pe următoarele coordonate de transpunere pedagogică a informației științifice - vezi Goian, Gheorghe,I., 1994:

A) Coordonata determinării conținuturilor, care presupune mutarea accentului de la învățarea mecanică, descriptivă sau empirică la învățarea științifică, orientată asupra înțelegerii relațiilor de cauzalitate, de finalitate, de similitudine și de corespondență complexă (între obiecte și concepte, între mesaj și expresia sa);

B) Coordonata demersului analitico-sintetic şi a demersului analitic, presupune, în plan pedagogic: evidenţierea relaţiilor de condiţionare; evidenţierea relaţiilor dintre factori şi consecinţa acţiunii lor; evidenţierea relaţiilor dintre elementele componente ale unui obiect şi însuşirile acestuia; evidenţierea relaţiilor elementare de corespondenţă între "obiectele" aflate în studiu şi conceptele ştiinţifice angajate în limitele unor termeni specifici;

C) Coordonata generalizărilor ştiinţifice şi a particularizării, presupune exprimarea în plan pedagogic a unor relaţii de condiţionare (legi, reguli, noţiuni - ştiinţifice) care implică operaţionalizarea în contexte specifice fiecărui domeniu de cercetare, evitând "şase categorii de deficienţe":

- restrângerea nejustă a sferei generalizărilor;
- extinderea nejustă a sferei generalizărilor;
- deplasarea sferei generalizărilor;
- absenţa generalizărilor ştiinţifice necesare pentru dirijarea demersurilor analitico-sintetice şi a celor analitice;
- lipsa de operativitate a generalizărilor;
- lipsa de fundamentare a generalizărilor;

D) Coordonata demersului metodic presupune aplicarea care angajează în plan pedagogic:

- explicarea complexă a fenomenelor;
- explicarea noţiunilor;
- demonstrarea legilor;
- rezolvarea problemelor complexe;

E) Coordonata sistemului de cunoştinţe presupune stimularea gândirii strategice apreciată "ca forma cea mai înaltă a gândirii ştiinţifice", posibilă la nivelul procesului de învăţământ prin:

- programe construite pe baza relaţiilor de condiţionare;
- programe construite pe baza relaţiilor dintre factori şi consecinţa acţiunii lor;
- programe construite pe baza relaţiilor dintre elementele componente ale unui obiect (în sens larg) şi însuşirile acestuia;
- programe construite pe baza relaţiilor de corespondenţă ce există între elementele a două complexe.

Unitatea informativ-formativ solicită elaborarea unui limbaj educaţional/didactic. Acest tip de limbaj implică "un sistem de semne lingvistice sau nonlingvistice care, în manifestarea unei relaţii de comunicare, determină modificări în sfera personalităţii receptorului (modificări: cognitive, atitudinale, acţionale, afective etc.)" - Sălăvăstru, Constantin, 1994, pag.136. Evoluţia sa la nivelul unui discurs pedagogic presupune: concentrarea asupra efectelor de ordin educaţional; solicitarea aderenţei partenerilor (elevilor) la mesajul lansat; susţi-

nerea adevărurilor enunțate, argumentate, demonstrate, la nivel practic (vezi Reboul, Olivier, 1984).

Analiza discursului pedagogic, activat la nivelul procesului de învățământ, identifică "douăsprezece forme diferite de operații logice" implicate în manevrarea *formativă* a materiei de *predat-învățat-evaluat* (vezi Kneller, George,F., 1973, pag.121-129):

a) definirea, care evidențiază criteriul "genului proxim și al diferenței specifice", indispensabil pentru introducerea elevului în problema aflată în studiu;

b) descrierea, care vizează precizarea condițiilor și a factorilor care influențează problema aflată în studiu;

c) desemnarea (sau *identificarea*), care orientează studiul prin intermediul unui cuvânt sau a unui simbol, care declanșează reacția elevului;

d) asertarea, care completează introducerile gen denumire sau descriere, solicitând o aserțiune, ("o consecință, o teoremă, o opinie sau o etapă de demonstrație") care "cere elevului să facă o prezentare clară, obiectivă și concisă";

e) relatarea, care solicită o informare în legătură cu conținutul unei cărți, sau a unui document, realizată la nivelul unui rezumat;

f) substituirea, care "cere elevului să execute o operație simbolică, adesea matematică" ("substituie în această ecuație pe *r* prin *p*"; "recită această strofă și spune-mi forma ei de versificare");

g) evaluarea, care cere elevului aprecierea unei situații (obiect, eveniment, acțiune, experiență, stare de lucruri) în termeni de valoare, oportunitate, viabilitate etc.;

h) opinarea, care "cere elevului să-și exprime o opinie sau o convingere, în general fără a avea destule informații asupra a ceea ce s-ar putea întâmpla în viitor sau s-ar fi putut întâmpla în trecut dar nu s-a întâmplat";

i) clasificarea, care "cere elevului să reducă un exemplu la o clasă mai vastă de obiecte căreia îi aparține";

j) compararea și *opunerea*, care cer elevului "să facă o comparație fără a specifica punctele ce trebuie comparate", respectiv "să numească un obiect", iar apoi "să numească un altul fie asemănător, fie deosebit de cel dintâi";

k) inferența condițională, care cere elevului "să găsească o consecință a unui antecedent expus";

l) explicarea, care "expune condițiile antecedente al căror efect este evenimentul de referință", operație realizabilă în diferite variante:

- *explicare prin mecanism*, care cere elevului să descrie elementele constitutive ale unei structuri ("cum funcționează un automobil ?");
- *explicarea cauzală*, care cere elevului "să descrie starea de lucruri al cărui rezultat se presupune că este evenimentul" aflat în studiu ("ce duce la căderea dinților");

- *explicarea consecutivă*, care cere elevului să enumere evenimentele care au dus la o anumită situaţie ("cum a ajuns generalul Eisenhower candidat la preşedenţia S.U.A., în 1952 ?");
- *explicarea procedurală*, care cere elevului să descrie etapele necesare pentru atingerea unui obiectiv ("cum se află rădăcina pătrată a unui număr ?");
- *explicarea teleologică*, bazată pe o introducere care "menţionează o acţiune, o decizie, o stare de lucruri sau o valoare", care trebuie justificată de elev prin referinţă la un scop sau obiectiv ("de ce dormim cu fereastra deschisă ?");
- *explicarea normativă*, care cere elevului: să justifice o decizie sau o informaţie, "menţionând o definiţie, o caracteristică sau şi una şi alta" ("de ce numim constituţia Australiei, constituţie de tip federal ?"); "să dea o regulă gramaticală" unei anumite acţiuni, opţiuni sau decizii ("de ce spunem că unul este superior celuilalt ?").

Structura logică a mesajului educaţional, construită la nivelul unui discurs pedagogic, care respectă cerinţele funcţionale ale limbajului didactic, asigură valorificarea informaţiei ştiinţifice în direcţia *formării-dezvoltării* personalităţii elevului. De aici şi responsabilitatea cadrelor didactice care "trebuie să expună materialul cu mai multă eficienţă şi nu numai să transmită cunoştinţele într-un mod logic"; ele trebuie "să-l şi îndrume pe elev astfel încât acesta să-şi mânuiască singur cunoştinţele în mod logic" (Idem, pag.129).

Unitatea informativ-formativ reflectă interacţiunea existentă la nivelul structurii acţiunii didactice între "educator" şi "educat", interacţiune bazată, pe de o parte, pe "strânsa asociere dintre predare şi învăţare" (Ausubel, David, P.; Robinson, Floyd, G., 1981), iar pe de altă parte pe relaţia de determinare calitativă existentă între "învăţare şi dezvoltare" (vezi Golu, Pantelimon, 1985).

Din această perspectivă, literatura de specialitate (vezi Nicola, Ioan, 1994, pag.276-279; 281) evidenţiază faptul că:

- "formarea este întotdeuna o consecinţă a informării şi o bază pentru realizarea în continuare a acesteia";
- informarea, respectiv informaţia "transmisă în cadrul diverselor obiecte de învăţământ, constituie atât un domeniu al cunoaşterii cât şi un mod specific de cunoaştere" (vezi didacticile/metodicile diferitelor specialităţi);
- informarea sau formarea "nu există în stare pură, cele două laturi realizându-se concomitent", într-o pondere şi o relaţionare care depinde de organizarea internă a procesului de învăţământ, respectiv de modul de funcţionare a acţiunii didactice;
- formarea - care este prioritară în procesul de învăţământ organizat în perspectiva proiectării curriculare - implică selectarea informaţiei cu resurse maxime de stimulare a dezvoltării personalităţii elevilor/studenţilor, la nivelul fiecărei etape de vârstă psihologică şi (pre)şcolară/universitară;

- unitatea informare-formare devine o trăsătură a procesului de cunoaştere, proiectat şi realizat în cadrul activităţii de predare-învăţare-evaluare, care valorifică, în mod adecvat, etapele (pre)şcolare şi universitare, logica fiecărei ştiinţe la nivelul logicii pedagogice (vezi didactica generală, didactica/metodica specialităţii; psihologia generală, psihologia vârstelor, psihologia diferenţială).

Orientarea prioritar formativă a procesului de învăţământ modifică logica de proiectare a acestuia aflată într-o ascensiune de sorginte curriculară, care evoluează între două extreme metodologice (vezi De Peretti, André, 1996, pag.88-91).

O extremă metodologică urmează "logica formatoare a condiţionării" bazată esenţialmente pe un antrenament al comportamentelor, strategiilor şi aptitudinilor cognitive "impuse indivizilor prin îmbinări progresive de reflexe":

- condiţionarea univocă, proiectată şi realizată prin modele definite anterior şi propuse din exterior (vezi teoria reflexelor elaborată de Pavlov), care asigură cadrelor didactice o evoluţie strictă a cunoştinţelor *predate-învăţate-evaluate*;

- condiţionarea operantă, proiectată şi realizată prin modele de întărire activate după elaborarea răspunsului (vezi teoria lui B.F.Skinner), ceea ce asigură interiorizarea criteriilor de predare-învăţare-evaluare, care "dau formă şi stabilitate comportamentului individului".

Cealaltă extremă metodologică urmează "logica formatoare a învăţării în iniţiativă", bazată pe "stăpânirea atitudinilor şi sentimentelor ca şi a demersurilor proprii de către indivizii înşişi" prin următoarele modele de învăţare:

- învăţare cu consecinţe la nivelul responsabilităţii şi a creativităţii "emiţătorului" şi a "receptorului";

- învăţare centrată pe obiective care exprimă două logici opuse dar complementare: logica formării personalităţii de bază, comună fiecărui membru al societăţii; logica formării personalităţii unice, care exprimă nevoia individualizării depline a activităţii de *predare-învăţare-evaluare*;

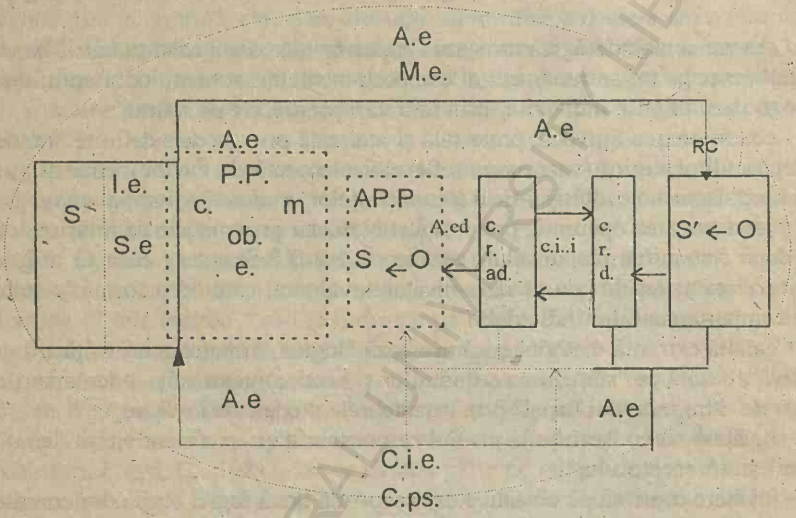
- învăţare centrată pe "un echilibru just" între personalitatea în formare şi stilul personal al cadrului didactic.

1.1.3. Autoreglarea acţiunii didactice angajează realizarea permanentă a circuitelor de conexiune inversă necesare între calitatea răspunsului elevului şi calitatea activităţii cadrului didactic (proiectarea pedagogică - mesajul didactic - repertoriul comun: cadrul didactic - elev). Înţelegerea şi aprofundarea acestor trăsături presupune raportarea analizei noastre la structura acţiunii educaţionale şi la dimensiunea creativă a personalităţii cadrului didactic.

Structura acţiunii educaţionale, prezentată de noi în prima parte a cărţii (vezi Cristea Sorin, *Pedagogie - pentru pregătirea examenelor de definitivat, grad didactic II, I, reciclare*, Editura Hardiscom, Piteşti, 1996, pag.23), permite

evidențierea circuitelor de conexiune externă și internă care asigură autoreglarea permanentă a procesului de învățământ.

Analiza noastră are în vedere **structura de funcționare a acțiunii didactice.** Prezentarea grafică pe care o propunem respectă structura de funcționare a acțiunii educaționale, valorificabilă la nivelul procesului de învățământ, în general, la nivelul activității de *predare-învățare-evaluare* în mod special.



Autoreglarea acțiunii didactice, sugerată la nivelul schemei grafice prezentate anterior, presupune:

a) Raportarea permanentă a *subiectului educației*/cadrul didactic (S), la *idealul educației* (I.e.) și la *scopurile educației* (S.e), care determină calitatea *proiectului pedagogic* (P.P.), prin valorificarea deplină a *obiectivelor pedagogice* (ob.), *conținuturilor pedagogice* (c), *metodologiei pedagogice* (m), *evaluării pedagogice* (e), în vederea elaborării unui *mesaj educațional* (M.e.) adecvat *obiectului educației*/elevului (O).

b) Realizarea *repertoriului comun* (R.C.) optim, care determină, la nivelul conștiinței *obiectului educației*/elevului, nu numai reacția la *mesajul educațional* transmis de *subiectul educației*/cadrul didactic, ci și *interiorizarea* acestuia (S'), premisa unui *comportament de răspuns dirijat* (C.rd.) - (auto)-perfectibil.

c) Realizarea circuitelor de *conexiune inversă externă (C.i.e.)* care exersează capacitatea cadrului didactic de autoevaluare a calității: *proiectului pedagogic - mesajului educațional - repertoriului comun*, autoevaluare posibilă și necesară în termeni de: corectare - ameliorare - ajustare - restructurare.

d) Realizarea circuitelor de *conexiune inversă internă* (c.i.i), care exersează capacitatea elevului de autoevaluare a *comportamentului de răspuns dirijat*, devenit *comportament de răspuns autodirijat(C.rad.)*, premisa *transformării obiectului educației în subiect al propriei sale formări*, prin elaborarea *(auto)-proiectului pedagogic* (AP.P.), la nivel de *autoeducație* (A.ed).

e) Valorificarea *ambianței educaționale* interne (A.e.) și a *câmpului psihosocial* extern (C.ps.) în direcția (auto)perfecționării permanente a activității de *predare-învățare-evaluare*, la nivelul corelației *subiect-obiect, subiect-subiect*.

Procesul de învățământ acționează ca "un sistem cu autoreglare". Dinamica și complexitatea sa depinde de "modul în care se realizează comunicarea, comanda și controlul" (vezi Nicola, Ioan, 1994, pag.279, 280). Articularea lor, în cadrul interacțiunii *subiect-obiect*, reflectă *unitatea funcțională* necesară, în cazul activității de *predare-învățare-evaluare*, între *informația* științifică angajată curricular și *formarea-dezvoltarea* determinată ca efect pedagogic permanent, direct și indirect, vizibil și invizibil, la nivelul personalității (pre)școlarului, elevului, studentului.

Autoreglarea procesului de învățământ angajează personalitatea cadrului didactic, eficientă în măsura în care: *răspunde* finalităților macrostructurale ale educației, relevante la nivelul idealului pedagogic și la nivelul scopurilor pedagogice; *determină* atingerea unor obiective pedagogice specifice și concrete, evaluabile în termeni de competențe educaționale deschise; *condiționează* aprecierea propriilor sale performanțe în funcție de calitatea răspunsurilor comportamentale ale elevului; operaționalizează măsurile de (auto)perfecționare a activității de *predare-învățare-evaluare* în termenii corectării-ameliorării-ajustării-restructurării corelației *subiect - obiect (*cadrul didactic - preșcolar, elev, student).

Psihologia procesului educațional evidențiază sursa principală a autoreglării actului didactic, plasată la nivelul colectivului de preșcolari, elevi sau studenți, care satisface simultan sau succesiv atât necesitățile pedagogice ale *subiectului educației* cât și necesitățile pedagogice ale *obiectului educației*. Astfel, în cadrul unei proces de învățământ organizat la nivelul unui sistem complex, cu autoreglare, obiectul educației (copilul, tânărul etc.) "are nevoie să primească, dar și subiectul educației are tot atât de multă nevoie, dacă nu chiar mai multă, să dea și să i se recunoască acest fapt". Urmărind perfecționarea continuă a activității de *predare-învățare-evaluare*, fiecare "actor al educației" - cadrul didac-

tic, pe de o parte, elevul, pe de altă parte, "satisface nevoile celuilalt" (Davitz, Joel, R.; Ball, Samuel, 1978, pag.336).

Structura personalității cadrului didactic (vezi Dragu, Anca, 1996) răspunde cererii de autoreglare continuă a procesului de învățământ prin activarea următoarelor capacități operaționale: *capacitatea* de raportare la realitatea educațională cu mijloacele inteligenței sale generale; *capacitatea* de cunoaștere și de abordare a elevului simultan ca realitate intelectuală-afectivă-motivațională-volitivă-caracterială; *capacitatea* de transmitere a unor cunoștințe prelucrate pedagogic, orientate în sens prioritar formativ; *capacitatea* de adaptare rapidă la situațiile noi, care apar în mod obiectiv și subiectiv, la nivelul *proiectării-realizării* activității de *predare-învățare-evaluare*.

Aptitudinea pedagogică (vezi Mitrofan, Nicolae, 1986) sintetizează următoarele tipuri de competențe exersate în cadrul circuitelor de conexiune inversă reluate de cadrul didactic pentru perfecționarea continuă a activității de *predare-învățare-evaluare*:

- competența politică, validată la nivelul relației dintre finalitățile macrostructurale-finalitățile microstructurale (aflate la baza proiectului didactic);
- competența morală, validată la nivelul relației dintre calitatea proiectului didactic-calitatea mesajului educațional-calitatea repertoriului comun-calitatea comportamentului de răspuns al elevului;
- competența psihologică, validată la nivelul relației proiectate între densitatea informativă a activității și rezonanța formativă a acesteia;
- competența profesională, validată la nivelul deschiderii față de problematica autoperfecționării în domeniul *specialității-pedagogiei-metodicii*;
- competența socială, validată la nivelul responsabilității asumate prin adaptarea continuă la exigențele comunității educative naționale, teritoriale și locale.

Autoreglarea procesului de învățământ la nivelul circuitelor de conexiune inversă, necesare pentru perfecționarea continuă a acțiunii didactice, angajează toate resursele aptitudinii pedagogice care pot fi grupate în jurul unor *indicatori*:

- de ordin intelectual: echilibru cognitiv, curiozitate epistemică, spirit metodic, simț critic, luciditate, nevoia de inovație, imaginație pedagogică;
- de ordin afectiv-motivațional: sentimentul responsabilității dezvoltat în raport cu elevul și comunitatea educativă, pregnanța interesului socio-uman, respectul față de opiniile altora, simpatie, generozitate în raport cu elevii și părinții, simțul măsurii;
- de ordin social: stilul pedagogic adaptabil la situațiile care apar, valorificabile la linia interdisciplinarității între "știința psihologică" și "arta pedagogică", între "știința pedagogică" și "arta psihologică".

1.2. DIMENSIUNILE PROCESULUI DE ÎNVĂȚĂMÂNT

Dimensiunile procesului de învățământ sunt evidente la nivelul abordării sistemice a elementelor angajate în proiectarea activității didactice. Aceste elemente, aflate în interacțiune, reflectă orientările și resursele sistemului de învățământ, care determină, în mod obiectiv, dimensiunea funcțională și structurală a procesului de învățământ dar și dimensiunea operațională a acestuia care demonstrează, în ultima instanță, calitatea activității de *predare-învățare-evaluare* proiectată și realizată de fiecare cadru didactic în condițiile concrete ale mediului (pre)școlar și (post)universitar (vezi Nica, Iulian, 1977, pag.9-18; Cerghit, Ioan, 1986, pag.3-7)

1.2.1. Dimensiunea funcțională a procesului de învățământ reflectă legătura acestuia cu sistemul de învățământ, legătură realizată la nivelul raporturilor existente între finalitățile pedagogice macrostructurale și finalitățile pedagogice microstructurale.

Sistemul de învățământ determină orientările procesului de învățământ, relevante la nivelul obiectivelor pedagogice generale care delimitează criteriile valorice aflate la baza elaborării planului de învățământ, a programelor și a manualelor școlare/cursurilor universitare.

Dimensiunea funcțională a procesului de învățământ reflectă finalitățile macrostructurale ale sistemului (idealul pedagogic, scopurile pedagogice; obiectivele pedagogice generale), care determină calitatea finalităților microstructurale, evidentă prin:

a) relevanța socială a obiectivului pedagogic general al procesului de învățământ care susține managerial activitatea de proiectare sistemică a planului de învățământ, conceput unitar pe toate treptele (pre)școlare, universitare și postuniversitare (de exemplu, obiectivul general al planului de învățământ: stimularea învățării inovatoare, opusă învățării reproductive);

b) consistența psihologică a obiectivelor specifice care susțin managerial activitatea de proiectare curriculară a programelor școlare conform obiectivelor specifice fiecărui nivel, ciclu, an: preșcolar-școlar - universitar - postuniversitar;

c) deschiderea creatoare a obiectivelor operaționale care susțin managerial acțiunea fiecărui cadru didactic de deducere a obiectivelor concrete din obiectivele generale și specifice și de transpunere a acestora în activitatea didactică, respectând particularitățile colectivului de (pre)școlari sau de studenți și ale unității (pre)școlare/universitare respective.

Dimensiunea funcțională a procesului de învățământ reflectă, în același timp, calitatea structurii sistemului de învățământ: a structurii de adaptare internă, care vizează organizarea pe niveluri - trepte - cicluri (pre)școlare/univer-

sitare, cu programele curriculare corespunzătoare; a structurii de conducere, a cărei valoare este determinată de raporturile existente între conducerea managerială şi conducerea administrativă a organizaţiei şcolare.

Dimensiunea funcţională a procesului de învăţământ concentrează astfel "mintea" şi "inima" activităţilor didactice prin care sistemul asigură:

a) conexiunea inversă dintre "intrarea în sistem" (obiectivele strategice, cadrele didactice, (pre)şcolarii, studenţii, planul de învăţământ şi programele (pre)şcolare/universitare, spaţiul şi timpul preşcolar/universitar - starea funcţională a procesului de învăţământ (proiectarea şi realizarea activităţilor didactice) - "ieşirea din sistem" (produsele procesului de învăţământ - calitatea absolvenţilor raportată la "resursele" investite la "intrarea în sistem");

b) maximalizarea rezultatelor prin valorificarea integrală a tuturor resurselor disponibile în termeni de decizie managerială (evaluare cu scop de diagnoză - decizie cu scop de prognoză, care vizează: corectarea - ameliorarea - ajustarea - restructurarea activităţii).

1.2.2. Dimensiunea structurală a procesului de învăţământ vizează *resursele pedagogice angajate de sistem* pentru realizarea calitativă a activităţii didactice *şi relaţiile de colaborare instituite de "şcoală" cu societatea civilă*, în general, cu comunităţile educative, teritoriale şi locale, în mod special.

Această dimensiune a procesului de învăţământ reflectă structura materială şi structura de relaţie a sistemului, care asigură:

- repartizarea resurselor pedagogice (materiale, umane, financiare, informaţionale), disponibile la un anumit moment dat;
- atragerea resurselor pedagogice suplimentare din direcţia agenţilor sociali (economici, politici, culturali etc.) interesaţi să investească în învăţământ.

Dimensiunea structurală a procesului de învăţământ angajează valorificarea următoarelor tipuri de resurse pedagogice:

a) resurse materiale:
- baza didactico-materială: material didactic, mijloace de învăţământ etc.;
- spaţiul şcolar: arhitectura, calitatea construcţiei, anexele disponibile etc;
- timpul şcolar: planificat pentru instrucţia formală - nonformală, rezervat pentru studiul individual etc.;

b) resurse umane:
- cadre didactice, validate instituţional în cadrul sistemului de formare iniţială ("Seminarul pedagogic") şi de formare continuă (definitivat, grade didactice, reciclare; doctorat/pentru învăţământul superior);
- personal cu funcţii didactice complementare: informatician, bibliotecar şcolar, , documentarist, laborant, pedagog şcolar etc.;

- personal administrativ: secretar, contabil, administrator;

c) resurse financiare:

- bugetul repartizat pentru Ministerul Învățământului;
- bugetul repartizat teritorial inspectoratelor școlare;
- bugetul repartizat pe unități de învățământ;
- bugetul repartizat pe elev/student;

d) resurse informaționale:

- plan de învățământ;
- programe școlare/universitare;
- manuale școlare/universitare (pentru elev/student - pentru cadrul didactic);
- materiale pentru stimularea învățării;
- materiale metodice;
- carte pedagogică, presa pedagogică ;
- rețele de informare asistată pe calculator (...).

Dimensiunea structurală a procesului de învățământ angajează și raporturile contractuale stabilite de școală cu comunitatea educativă teritorială și locală, reprezentată prin diferiți agenți sociali și prin comitetele și consiliile părinților. La acest nivel pot fi atrase noile resurse pedagogice, necesare pentru optimizarea activităților didactice:

- resurse materiale: noi spații de școlarizare, noi mijloace de învățământ;
- resurse umane: cadre didactice asociate, specialiști în informatizarea învățământului, în proiectarea educației tehnologice, în realizarea acțiunilor de instruire nonformală etc.;
- resurse financiare: inițiative proiectate în cadrul sistemelor de sponsorizare instituționalizate la nivel național, teritorial local;
- resurse informaționale: manuale alternative, materiale de analiză-sinteză realizate la nivel de videotecă, mediatecă, bibliotecă, presă de specialitate etc.

Dimensiunea structurală a procesului de învățământ permite conducerea resurselor pedagogice în termeni de "intrare" (în sistem)-"ieșire" (din sistem). Această perspectivă, proprie managementului educației, stimulează evoluția strategică și inovatoare a activității didactice.

Definirea structurală a procesului de învățământ angajează, astfel, o schemă de analiză managerială - dezvoltată deja de Philip Coombs, în anii 1960 - plasată la intersecția dintre finalitățile macrostructurale ale educației și finalitățile microstructurale ale instruirii. Această schemă corelează variabilele pedagogice angajate în cazul unui ciclu complet de instruire, desfășurat pe trei niveluri de referință (vezi Coombs, Philip, H.,1968, pag.24; Bonboir, Anne, 1974,pag.51-56):

A) Nivelul proiectării politicii educației/Intrarea în sistem:

- resursele pedagogice repartizate, suplimentate, atrase, valorificate;

B) Nivelul implementării politicii educației în învățământ/Starea sistemului - calitatea procesului de învățământ, ca activitate specifică de *predare-învățare-evaluare*;

C) Nivelul finalizării politicii școlare/Ieșirea din sistem:

- calitatea procesului de învățământ exprimată în termeni de rezultat/ calitatea produsului, respectiv a absolventului; raportul investiție-rezultat/cost-produs.

1.2.3. Dimensiunea operațională a procesului de învățământ vizează activitatea concretă de *predare-învățare-evaluare*, realizată de cadrul didactic cu preșcolarii, elevii, studenții.

Această dimensiune operațională a procesului de învățământ poate fi analizată ca acțiune cu scop de instruire și ca acțiune didactică. Ambele sunt subordonate activității/acțiunii educaționale care vizează *formarea-dezvoltarea* permanentă a personalității umane.

Acțiunea cu scop de instruire are o sferă de cuprindere "mai restrânsă decât conținutul noțiunii de educație", dar mai largă decât acțiunea didactică, incluzând și "alte forme de muncă", precum învățarea extrașcolară sau învățarea prin mass.media (Okon, Vicenty, 1974, vezi pag. 9-10).

După cum sugerează și etimologia cuvântului (în limba latină, "instructio" înseamnă "aranjare", "amenajare", "construire"), instruirea/instrucția presupune:

a) o ordonare pedagogică a materialului care urmează să fie *predat-învățat-evaluat*;

b) o relație pedagogică instituționalizată, de regulă, în școală, între cel care instruiește și cel care este instruit.

Dimensiunea operațională a procesului de învățământ vizează, în același timp, acțiunea concretă realizată de cadrul didactic, respectiv "de cel care instruiește pe cineva" în sala de clasă, cabinet, laborator, amfiteatru etc.

Această acțiune concretă, integrată în activitatea de *predare-învățare-evaluare*, include următoarele patru operații:

a) definirea obiectivelor pedagogice operaționale ale activității didactice;

b) stabilirea conținutului activității didactice;

c) aplicarea metodologiei necesare pentru reușita activității didactice;

d) asigurarea evaluării rezultatelor activității didactice.

Sinteza dintre acțiunea de instruire și acțiunea didactică, este evidentă la nivelul activității de *predare-învățare-evaluare*, care reflectă unitatea dintre dimensiunea funcțională, dimensiunea structurală și dimensiunea operațională a procesului de învățământ. Această unitate reflectă raporturile existente între resursele pedagogice angajate la "intrarea" în sistem și produsele pedagogice, rezultate la "ieșirea" din sistem. Ea poate fi redată la nivelul unei analize manageriale a procesului de învățământ, relevantă în plan social.

1.3. ACTIVITATEA DE PREDARE-ÎNVĂȚARE-EVALUARE

Caracteristicile generale ale procesului de învățământ (interacțiunea *subiect-obiect*, unitatea *informativ-formativ*, *autoreglarea* prin circuite de conexiune inversă externă și internă) și dimensiunile acestuia (funcțională-structurală-operațională) sunt reflectate la nivelul activității de *predare-învățare-evaluare*.

Evoluția gândirii didactice marchează modul de abordare a procesului de învățământ din perspectiva rolului acordat celor trei acțiuni: predarea, învățarea, evaluarea.

Didactica tradițională - pe care o putem plasa convențional între secolele XVII-XIX - concepe procesul de învățământ, mai ales, ca activitate de *predare*. Rolul prioritar revine cadrului didactic, care este centrat asupra transmiterii cunoștințelor în vederea memorării și a reproducerii acestora de către elevi și studenți.

Didactica modernă - pe care o putem plasa convențional între sfârșitul secolului XIX și prima jumătate a secolului XX - concepe procesul de învățământ, în mod special, ca activitate de *predare-învățare*. Rolul prioritar revine cadrului didactic care este centrat asupra corelației dintre acțiunea inițială de *predare* și acțiunea, simultană sau ulterioară, de *învățare*, declanșată, organizată, orientată, în direcția transformării personalității (pre)școlarului/studentului.

Didactica postmodernă - pe care o putem plasa convențional în cea de-a doua jumătate a secolului XX - concepe procesul de învățământ, în mod special, ca activitate de *predare-învățare-evaluare*, proiectată în sens curricular prin centrarea pe *obiective* și realizarea corespondenței pedagogice dintre *obiective-conținuturi-metodologie-evaluare*.

Analiza procesului de învățământ presupune cunoașterea problematicii specifice celor trei acțiuni complemenare - *predarea-învățarea-evaluarea* - care trebuie privite din perspectiva interacțiunii lor la nivelul unui model pedagogic global, de tip curricular.

1.3.1. Predarea reprezintă acțiunea cadrului didactic de transmitere a cunoștințelor la nivelul unui model de comunicare unidirecțional, dar aflat în concordanță cu anumite cerințe metodologice care condiționează învățarea, în general, învățarea școlară, în mod special.

A) Literatura de specialitate evidențiază existența unor *"modele ale predării"*, numite chiar "paradigme de organizare" (vezi Neacșu, Ioan,1990; Grigoraș, Ioan, 1994):

a) modelul comportamental, bazat pe relația directă dintre mesajul predat/transmis de cadrul didactic și rezultatul final obținut de elev;

b) modelul analizei sarcinii, bazat pe relația dintre conținutul predat de cadrul didactic și prescripțiile de învățare angajate în direcția transformării personalității elevului;

c) modelul cognitiv, bazat pe orientarea operațiilor gândirii (analiză-sinteză; abstractizare-generalizare) în direcția concretizării logice a discursului transmis de cadrul didactic;

d) modelul rezolvării problemelor, bazat pe aplicarea conceptelor, principiilor, regulilor etc., în cadrul discursului transmis de cadrul didactic;

e) modelul interacțiunii, concretizat la nivelul continuității existente între transmiterea cunoștințelor, asigurată de cadrul didactic, și comunicarea pedagogică a cunoștințelor, asigurată la nivelul corelației *subiect* (cadrul didactic) - *obiect* (elev).

B) *Predarea* constituie acțiunea inițială proiectată în contextul procesului de învățământ pentru transmiterea de către cadrul didactic a cunoștințelor teoretice și practice necesare pentru declanșarea activității de învățare a preșcolarilor, elevilor, studenților, prin angajarea acestora la nivel de comunicare pedagogică.

Rolul cadrului didactic vizează nu numai prezentarea cunoștințelor ci și explicarea lor pentru ca acestea să fie efectiv înțelese. Ca act de comunicare pedagogică, predarea implică:

a) definirea conceptelor fundamentale și operaționale incluse în programele (pre)școlare/universitare;

b) expunerea conținutului (informații-deprinderi-strategii) în mod articulat și coerent, în cadrul unei teorii științifice;

c) explicarea conținutului prin diferite corelații și aplicații.

C) *Predarea* eficientă respectă logica discursului pedagogic care ia forma unei comunicări între cadrul didactic și clasa/grupa de (pre)școlari/studenți.

Predarea eficientă implică învățarea eficientă care angajează personalitatea celui educat în direcția înțelegerii și stăpânirii cunoștințelor definite, expuse, explicate.

a) Operația de definire marchează introducerea conceptelor în actul predării, cu concretizarea acestora prin descrierea unor episoade, persoane, situații și idendificarea lor la nivelul unor cuvinte, semne, simboluri, mișcări.

b) Operația de expunere asigură susținerea actului predării prin aserțiunea conceptelor definite, compararea și clasificarea acestora prin demonstrații, compuneri, substituiri, care angajează (și) opiniile celor educați (elevi, studenți).

c) Operația de explicare asigură susținerea actului predării prin ordonarea cauzală consecutivă, procedurală, normativă, teleologică a cunoștințelor transmise la nivel de comunicare pedagogică (vezi Kneller,George,F., 1973, pag.121-128).

D) Asamblarea operațiilor de *definire-expunere-explicare*, la nivelul acțiunii de *predare*, solicită cadrului didactic nu numai "să transmită cunoștințele într-un mod logic dar să-l și îndrume pe elev astfel încât acesta să-și mânuiască singur cunoștințele în mod logic" (Idem, pag.129).

Proiectarea predării eficiente presupune realizarea, la niveluri calitative superioare, a următoarelor operații pedagogice specifice:

a) asigurarea saltului de la transmiterea unilaterală la comunicarea interactivă a conținutului;

b) îndrumarea activității elevilor de asimilare a conținutului predat;

c) aprecierea rezultatelor obținute la sfârșitul activității, din perspectiva corelației cadrul didactic - elev.

Predarea atinge astfel condiția sa pedagogică esențială, definitorie în dicționarele de specialitate: "a învăța pe altul", respectiv a determina învățarea la nivelul stabilirii obiectivelor, gradării sarcinilor, elaborării strategiilor (vezi *Dicționar de pedagogie*, 1979, pag.350, 351).

1.3.2. Învățarea reprezintă activitatea proiectată de cadrul didactic pentru a determina schimbări comportamentale la nivelul personalității preșcolarului, elevului, studentului prin valorificarea capacității acestora de dobândire a cunoștințelor, a deprinderilor, a strategiilor și a atitudinilor cognitive.

A) Ca *activitate umană fundamentală, învățarea* are un scop propriu, respectiv o finalitate adaptativă - transmisă și acțiunilor sale subordonate (scrierea, lectura etc.), proiectate și realizate în virtutea unor motivații specifice.

Produsul învățării este reprezentat printr-un ansamblu de deprinderi (intelectuale și psihomotorii) strategii cognitive, informații logice (noțiuni, judecăți, raționamente; principii, legi), atitudini cognitive, obiectivate în cadrul unor structuri specifice, incluse, de regulă, în cadrul programelor (pre)școlare/(post)universitare.

Procesul învățării angajează dimensiunile cognitive, dar și dimensiunile afective, motivaționale și volitive ale personalității umane care susțin "modificarea sau transformarea intențională a comportamentului uman, condiționată de experiența trăită" (Cerghit, Ioan; Oprescu, Nicolae, 1988, pag.111).

Activitatea de învățare valorifică dimensiunile evocate la nivel de proces (cognitiv, afectiv-motivațional, volitiv) și produsele obiectivate în conținuturi specifice (deprinderi, strategii, informații logice, atitudini cognitive) într-un cadru planificat la scară socială și individuală, delimitat de acțiunea complementară a unor factori interni și externi.

Factorii interni ai activității de învățare sunt de natură biologică (vârstă, sex, dezvoltare mintală, sănătate) și de natură psihologică (dezvoltare inte-

lectuală, capacitate cognitivă, atitudine: afectivă, motivațională, caracterială; stil de învățare).

Factorii externi ai activității de învățare vizează organizarea (pre)școlară/universitară a învățării didactice (obiective stabilite la nivel de politică educațională; conținuturi incluse în programele școlare/universitare; metodologia de *predare-învățare-evaluare*, propuse în documente pedagogice specifice) și acțiunea directă și indirectă a unor medii socio-culturale (familie, instituții culturale, politice etc., agenți economici, reprezentanți ai comunităților educative naționale, teritoriale, locale).

Din perspectiva științelor pedagogice, învățarea reprezintă, în esență, "modalitatea specific umană de achiziție a cunoștințelor, competențelor sau aptitudinilor" (*Grande Dictionnaire de la Psychologie*, 1994, pag.58).

Din perspectiva psihologiei, învățarea angajează "modificarea performanței observate într-o situație specifică", fiind obiectivată la nivel elementar și la nivel complex (Idem, vezi pag.59-62).

Învățarea elementară include reacțiile de răspuns la stimulii mediului, stimuli fizici, perceptibili, cu acțiune imediată. Proiectarea și realizarea sa presupune condiționarea clasică (pavloviană) a răspunsului (plasarea stimulului înaintea realizării actului) și condiționarea operantă (skinneriană) a răspunsului (plasarea stimulului după realizarea actului), ultima variantă fiind dezvoltată prin teoriile behavioriste, bazate pe diferite modalități de concepere a întăririi raportului *stimul-răspuns* (prin contiguitate, prin repetiție, prin intensitate, prin validitate predictivă).

Învățarea complexă dezvoltă "reprezentarea simbolică" a stimulilor angajați pe termen lung, la diferite niveluri de conceptualizare exprimate prin:

- cunoștințe structurate-structurante (construite pe schema organizării funcționale a cunoașterii);
- cunoștințe factuale (construirea unei "scheme a *clasei*", respectiv a "tipului" de obiecte);
- cunoștințe noționale (construite pe o schemă abstractă care esențializează "însușirile funcționale" ale obiectului);
- cunoștințe procedurale (construite pe schema "a ști să faci", axată asupra "tehnologiilor").

Mecanismele învățării implică "trei clase" de operații angajate la diferite niveluri de integrare în acțiuni didactice(Idem, vezi pag.62-63):

a) modificarea cantitativă a unor cunoștințe dobândite deja - "învățarea prin augumentare" (adaos);

b) selecția și memorarea anumitor fapte constatate sau comunicate de altcineva - învățare relațională ("depinde de relațiile cu celelalte cunoștințe dobândite" anterior sau simultan);

c) activităţi mintale superioare angajate pentru "dobândirea noilor cunoştinţe plecând de la cunoştinţele deja cunoscute" prin:

- transfer clasic - utilizarea cunoştinţelor dobândite în situaţii diferite;
- transfer analogic - "descoperirea unei similitudini parţiale între elementele unei situaţii deja cunoscute - "situaţia sursă" - şi elementele unei situaţii care trebuie cunoscută - "situaţie-ţintă";
- formulare şi testare a ipotezei;
- inducere prin constatarea identităţii unei caracteristici;
- generalizarea unei cunoştinţe, depăşind diferite bariere şi restricţii;
- asimilarea noului prin raportare la un exemplu cunoscut.

B) *Teoriile învăţării pot fi analizate la nivelul unor modele psihologice* care descriu mai multe tipuri de activităţi aplicabile în cadrul şcolii.

"Psihologia procesului educaţional" organizează aceste modele la nivelul unei piramide care sugerează ierarhiile şi legăturile funcţionale posibile şi necesare în contextul clasei/grupei de (pre)şcolari şi studenţi (vezi Davitz, Joel, R., Ball, Samuel, J., 1978, pag.17-60).

La baza piramidei sunt patru modele psihologice de învăţare: învăţarea condiţională clasică, învăţarea prin asociaţii contigue, învăţarea condiţională sau instrumentală, învăţarea prin imitaţie.

a) *Învăţarea condiţională clasică* (Pavlov,1900; Watson, 1924) angajează relaţia *stimul-răspuns*, aplicabilă în şcoală prin "întărirea reacţiilor emotive la stimuli anteriori neutri", stimuli oferiţi *înaintea* declanşării acţiunii didactice;

b) *Învăţarea prin asociaţii contigue* (Guthrie, 1952), implică memorarea mecanică angajată în condiţiile în care "orice mişcare sau element de comportament, care urmează îndeaproape un anume grup de stimuli, tinde să se ataşeze de grupul respectiv", fără a mai solicită un *stimul-răspuns* format anterior.

c) *Învăţarea condiţională/instrumentală* (Thornidike, 1913; Hull, 1952; Skinner, 1953) defineşte întărirea în termeni operaţionali, aceasta realizându-se *după* îndeplinirea sarcinii didactice, ceea ce "sporeşte posibilitatea ca reacţia precedentă să mai apară şi în viitor".

d) *Învăţarea prin imitaţie* (Bandura, Ross, 1963), considerată *învăţare mecanică*, valorifică "modelul" oferit de cadrul didactic care influenţează comportamentul elevului (atitudinal, didactic, social, moral) exprimat sub forma unor reacţii noi: inhibatorii, reduse sau întărite; dobândite, consolidate etc.

Al doilea nivel al piramidei include două modele psihologice de învăţare: învăţarea prin generalizare, învăţarea prin discriminare.

e) *Învățarea prin generalizare* (Kendler, 1961) valorifică similitudinile evidente dintre un complex de stimuli şi alt complex de stimuli, respectiv situația în care "stimulii similari produc (sau dacă sunt doar apropiați nu produc) acelaşi răspuns ca stimulul original".

f) *Învățarea prin discriminare* (Kendler, 1961, 1962) presupune reactualizarea unor noțiuni de bază care asigură diferențierea stimulilor apropiați de cei originali, respectiv a stimulilor care nu produc acelaşi răspuns cu stimulul original.

Al treilea nivel al piramidei include un singur model psihologic de învățare: învățarea conceptelor.

g) *Învățarea conceptelor* (Piaget, 1962; Mc.Donald, 1965) angajează "o clasificare a stimulilor care au caracteristici comune", clasificare realizabilă la diferite niveluri ierarhice "astfel încât un concept cu grad superior poate fi înțeles numai dacă elevul stăpâneşte deja conceptele de grad inferior şi percepe relațiile dintre ele".

Al patrulea nivel al piramidei include un singur model psihologic de învățare: învățarea principiilor.

h) *Învățarea principiilor* (Bruner, 1960; Gagné, 1965), angajează "un lanț de concepte" integrate la nivelul *cunoştințelor* incluse de regulă în programele şcolare/universitare care solicită şi aplicarea acestora în situații noi.

Al cincilea nivel al piramidei include un singur model psihologic de învățare: învățarea prin rezolvare de probleme.

i) *Învățarea prin rezolvare de probleme* (Ausubel, 1968) angajează practic cunoştințele dobândite pentru "umplerea unui gol", facilitînd aprofundarea informațiilor şi perfecționarea deprinderilor, dar şi "înzestrarea elevilor cu (noi) informații, deprinderi, atitudini".

Al şaselea nivel al piramidei, nivelul de vârf, include un singur model de învățare: învățarea comportamentelor creatoare.

j) *Învățarea comportamentelor creatoare* (Guilford,1959; Mckinnon, 1962; Hilgard, 1964; Ausubel, 1968) angajează rezolvarea unui tip special de problemă, *situația-problemă*, care solicită flexibilitatea gândirii, respectiv: aplicarea cunoştințelor dobândite într-o manieră nouă, originală; "îndeplinirea unui scop recognoscibil"; "implicarea, în elaborarea răspunsului, a unor intuiții neaşteptate care trebuie dezvoltate adecvat".

C) *Învățarea școlară* poate valorifica modelele psihologice prezentate anterior în vederea realizării obiectivelor pedagogice specifice procesului de instruire: dobândirea deprinderilor intelectuale și motorii adecvate sarcinilor didactice proiectate; dobândirea strategiilor cognitive adecvate sarcinilor didactice proiectate; dobândirea informațiilor logice (concepte fundamentale-operaționale, judecăți, raționamente, clasificări, principii, legi), necesare pentru îndeplinirea sarcinilor didactice proiectate; dobândirea atitudinilor cognitive (afective, motivaționale, caracteriale) necesare pentru perfecționarea continuă a resurselor didactice interne ale fiecărei personalități umane.

Învățarea școlară promovează paradigma activității didactice conștiente, bazată pe interacțiunea a două tipuri de mecanisme psihologice:

- mecanismul receptării, care prezintă "materialul de învățat" sub formă de *produs* care trebuie înțeles prin raportare la materialul învățat anterior;
- mecanismul descoperirii, care prezintă "materialul de învățat" în termeni de *proces*, care trebuie realizat în sens complementar, prin raportare la materialul învățat deja, bazat pe înțelegerea mesajului didactic.

Paradigma învățării conștiente (vezi Ausubel, David, P.; Robinson, Floyd, G., 1981, pag.67-99) - opusă paradigmei învățării mecanice, bazată pe reproducerea mesajului didactic la nivelul memoriei - caracteristică mediului școlar, implică respectarea următoarelor premise și condiții pedagogice:

a) premise pedagogice:

- integrarea "materialului de învățat" în structura activității cognitive a elevului;
- asocierea "materialului de învățat" la "o formă verbală diferită dar echivalentă" și la relația nearbitrară dintre "noul item de învățat" și "itemurile relevante" la nivelul activității cognitive a elevului;

b) condiții pedagogice:

- raportarea "materialului de învățat" la structura cognitivă dobândită deja de elev, "în mod substanțial și nearbitrar";
- valorificarea potențialului elevului în direcția dobândirii unor "idei relevante" (*cunoștințe-ancoră*) despre "materialul de învățat";
- asocierea "materialului de învățat" la noile idei dobândite în vederea aprofundării acestuia în cadrul unor forme de organizare a informației deschise perfecționării.

Paradigma învățării conștiente promovează patru tipuri de activități cognitive caracterizate prin faptul că "elevul încearcă să rețină ideea, legând-o de ceea ce știa dinainte, dându-i astfel un sens" (Idem, pag.68; vezi și pag.85-99).

a) *Activitatea de învățare prin reprezentare* implică:

- asigurarea saltului de la învățarea mecanică (în cadrul căreia informația dobândită, mai ales prin mijloace empirice, nu este legată de cunoștințele anteri-

oare) la *învățarea conștientă* (în cadrul căreia informația, procesată logic, este legată de cea anterioară, dobândind un anumit *sens*);
- însușirea sensurilor unor simboluri individuale, integrate în structura cognitivă a (pre)școlarului prin denumirea (vezi rolul limbajului) imaginii rezultate dintr-o experiență senzorială anterioară;
- prelucrarea imaginii senzoriale anterioare, prin asociativitate cu materialul care trebuie învățat, astfel încât aceasta să devină "o imagine redusă"/esențializată sau mai puțin intensă decât aceea rezultată din perceperea nemijlocită a fenomenului respectiv;
- conștientizarea faptului că "orice obiect are un nume care capătă forma unui simbol verbal", la care poate fi atașată "imaginea evocată de acest obiect" - înțelegerea generală a situației respective fiind reflectată prin "propoziția echivalenței reprezentative".

b) *Activitatea de învățare a noțiunilor* implică două stadii:
- *stadiul formării noțiunilor* - "proces de descoperire prin inducție a atributelor distinctive ale unei clase de stimuli";
- *stadiul denumirii noțiunilor* - proces declanșat atunci când "atributele distinctive" nu mai trebuie (re)descoperite de cel ce învață pentru că ele sunt prezentate sub formă de definiție, situație în care *învățarea noțiunilor* asigură practic *asimilarea noțiunilor*.

c) *Activitatea de învățare a propozițiilor* implică realizarea unor raporturi între noțiunile asimilate, raporturi proiectate de elevi *la nivelul unor*:
- *relații de subordonare*, bazate pe "subsumare derivativă" (noul material învățat ilustrează o propoziție mai cuprinzătoare) și "subsumare corelativă" (noul material învățat reprezintă o extindere a materialului învățat anterior);
- *relații de supraordonare*, bazate pe dezvoltarea noului material învățat în cadrul unei sfere de referință tot mai cuprinzătoare;
- *relații combinatorii*, care susțin noul material învățat pe baza unui model "cu sens structural echivalent" care nu este nici subordonat și nici supraordonat.

d) *Activitatea de învățare prin descoperire* implică două stadii distincte din punct de vedere calitativ:
- *stadiul rezolvării problemelor* care presupune: sesizarea "problemei" definită ca "un gol" între cunoștințele actuale ale elevului și cunoștințele necesare elevului pentru găsirea soluției prin aplicarea noțiunilor și propozițiilor în forma de organizare dobândită anterior;
- *stadiul rezolvării situațiilor-problemă*, care presupune sesizarea "situației-problemă" definită ca "un gol" între cunoștințele actuale ale elevului și cunoștințele

necesare pentru găsirea soluției prin aplicarea noțiunilor și propozițiilor învățate, într-o formă de organizare *nouă*, aflată chiar în contradicție cu forma de organizare dobândită anterior (ceea ce solicită nivelurile superioare ale creativității).

C) *Factorii care determină rezultatele învățării* pot fi analizați dintr-o perspectivă prioritar pedagogică și dintr-o perspectivă prioritar psihologică.

a) Perspectiva prioritar pedagogică (vezi Cerghit, Ioan; Oprescu, Nicolae, 1988, pag.113) implică analiza factorilor care reflectă două categorii de condiții: ale învățării:

- *condițiile interne*, care sunt *de natură biologică* (vârstă, sex, dezvoltare fizică, starea sănătății) și *de natură psihologică* (dezvoltare intelectuală, nivelul afectiv-motivațional, capacitatea de efort voluntar, stilul de învățare);
- *condițiile externe*, care sunt dependente de *organizarea școlară* (calitatea proiectării și a realizării activității didactice și extradidactice) și de *mediul socio-cultural* (calitatea pedagogică a familiei, a microgrupurilor cu care elevul intră în contact, a comunității educative naționale, teritoriale și locale).

b) Perspectiva prioritar psihologică implică analiza următorilor factori ai învățării: *particularitățile elevului - situația de învățare - particularitățile cadrului didactic* (vezi Wlodarski, Ziemowit, 1980).

Particularitățile elevului vizează trei categorii de însușiri funcționale:
- *însușirile funcționale generale*, reprezentative la scara "speciei umane", sintetizate în capacitatea de învățare conștientă, verbală, care valorifică deplin procesele cognitive superioare (gândirea-memoria-imaginația), aptitudinile structurate pe fondul inteligenței generale, stimulate afectiv, motivațional și caracterial;
- *însușirile funcționale specifice*, dependente de dezvoltarea personalității la nivelul diferitelor vârste psihologice, respectiv vârste preșcolare-școlare-postșcolare-universitare-postuniversitare și la nivelul diferitelor condiții și roluri statuate socio-cultural;
- *însușirile funcționale individuale*, dependente de nivelul calitativ al inteligenței (generale și speciale), de nivelul calitativ al motivației pentru învățare, de nivelul calitativ al aptitudinilor generale și speciale, orientate pe diferite domenii ale învățării.

Situația de învățare vizează:
- factorii care *preced* învățarea: starea generală a clasei/ a elevului; nivelul de cunoștințe dobândit anterior prin intermediul școlii - prin intermediul mediului socio-cultural, familiei etc.;
- factori care acționează *în timpul* învățării la nivelul unor *condiții externe* (mediul comunității școlii,clasei, microgrupului; recompense, sancțiuni, anunțarea

rezultatelor cu scop de întărire pozitivă-negativă) şi la nivelul unor *condiţii interne* (modul de organizare al învăţării, stimularea psihologică a corelaţiei *subiect*/educator-*obiect*/educat), activarea unor tehnici de învăţare rapidă, integrală, divizată, prin exerciţii etc.;
- factori care *succed* învăţarea: condiţiile care asigură integrarea cunoştinţelor în comportamentul general şi special al elevului (exersarea cunoştinţelor în diferite contexte, preîntâmpinarea fenomenului uitării).

Particularităţile cadrului didactic, determinate de calitatea procesului de formare iniţială şi continuă, instituit la nivel de sistem, vizează:
- stilul educaţional (democratic - permisiv- autoritar);
- tactul pedagogic (reflectă corelaţia *dintre*: responsabilitatea pedagogică - sensibilitatea pedagogică - inteligenţa pedagogică; principiul raportării elevului la sine - principiul devenirii elevului);
- aptitudinea pedagogică determinată de corelaţia dintre *capacitatea de comunicare-cunoaştere-creativitate*, obiectivată la nivelul strategiei de proiectare şi de realizare a activităţii de *predare-învăţare-evaluare*.

D) Variabilele care influenţează rezultatele învăţării reflectă potenţialul elevului exprimat la nivel intelectual şi nonintelectual.

a) Variabilele intelectuale exprimă capacitatea elevului de:
- cunoaştere şi de comunicare (vezi relaţia gândire-limbaj);
- rezolvare a problemelor (vezi rolul inteligenţei generale şi speciale);
- rezolvare a situaţiilor-problemă (vezi rolul creativităţii generale şi speciale).

b) Variabilele nonintelectuale exprimă atitudinea elevului faţă de activitatea de învăţare, exprimată în plan:
- afectiv (sentimentele pozitive dezvoltate în raport cu învăţarea)
- motivaţional (gradul de interiorizare a motivului învăţării);
- caracterial şi volitional (rolul învăţării în structurarea personalităţii).

1.3.3. Evaluarea reprezintă acţiunea proiectată de cadrul didactic pentru a obţine informaţii despre *calitatea predării-învăţării*, obiectivată în rezultatele preşcolarilor, elevilor şi studenţilor.

Evaluarea asigură realizarea efectivă a circuitului de *conexiune inversă externă* necesar la nivelul *structurii acţiunii didactice* în vederea autoreglării permanente a acesteia. În măsura în care stimulează şi apariţia circuitului de *conexiune inversă internă* - premisa transformării *obiectului* instruirii în *subiect* al instruirii - evaluarea devine chiar "o activitate comună a profesorului şi a elevului (autoevaluare)". În această perspectivă evaluarea "este implicată în fiecare

moment al activității de predare-învățare" (Cerghit, Ioan; Oprescu Nicolae, 1988, pag.118).

Didactica postmodernă, de inspirație și respirație curriculară, pune accent, în mod special, pe înțelegerea procesului de învățământ ca relație de interdependență permanentă între activitatea de *predare - învățare - evaluare*.

Didactica tradițională separă activitatea de *predare* de activitatea de *învățare*, în limitele unei viziuni predominant magistrocentriste, proprie secolelor XVII-XIX.

Didactica modernă - care evoluează, după 1900, sub presiunea ideologică și metodologică exercitată de curentele pedagogice, de orientare psihocentristă și sociocentristă, dezvoltate sub genericul "educației noi" - integrează cele două activități într-o activitate complexă de *predare-învățare*.

Didactica postmodernă, curriculară, merge mai departe, în măsura în care dezvoltă un *design instrucțional* care "optează pentru integrarea evaluării în cadrul procesului de învățământ", (Idem, pag.108). La nivelul dimensiunii sale concrete, operaționale, procesul de învățământ devine astfel, în mod efectiv, *activitate de predare-învățare-evaluare*.

BCU IAȘI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

CAPITOLUL 2

PRINCIPIILE PROCESULUI DE ÎNVĂȚĂMÂNT

Principiile procesului de învățământ reprezintă normele pedagogice de maximă generalitate, cu valoare strategică și operațională, care trebuie respectate permanent în vederea asigurării și a stimulării eficienței activității didactice, de *predare-învățare-evaluare*.

Fundamentarea filosofică a principiilor vizează *imperativele axiologice* ale acțiunii umane eficiente care concentrează un ansamblu de *reguli, previziuni* și *comandamente*, de natură tehnică, pragmatică și morală, exprimate ipotetic și categoric sub forma unor *propoziții de sinteză* raportabile - în cazul nostru - la scara întregului proces de învățământ (vezi Kant, Immanuel, 1994, pag.35-40).

Fundamentarea pedagogică a principiilor procesului de învățământ reflectă raportul dintre **legile obiective**, care determină proiectarea instruirii și **acțiunile subiective ale profesorului**, care realizează activitatea didactică în anumite condiții concrete.

Principiile procesului de învățământ exprimă *normativitatea* pedagogică a acțiunii didactice, care orientează imperativ și prescriptiv activitatea de *predare-învățare-evaluare*. Ca "imperative axiologice", aceste principii concentrează o obligativitate categorică, un model de planificare, o condiție de aplicare exemplară, o direcție de angajare a "actorilor educației", o definire a normei în termeni de autoritate autonomă, specific pedagogică (vezi Călin, Marin, 1996, pag.65-67).

"Propozițiile de sinteză", care reflectă "imperativele axiologice evocate anterior, în termeni de *normativitate pedagogică*, sunt elaborate la nivelul dimensiunii concrete a procesului de învățământ. Ele au valoarea unor *principii didactice* stabile, care angajează răspunderea "actorilor" dar și a politicilor educației.

Principiile procesului de învățământ anticipează determinările probabilistice specifice legilor care acționează în domeniul științelor socio-umane, prin implicarea directă și indirectă a numeroși factori subiectivi. În această accepție, principiile au valoarea unor "legi subiective sau sociale" deosebite de "legile obiective sau naturale" (vezi Herseni, Traian, 1982, pag.226, 227).

Principiile procesului de învățământ acționează la nivelul unor "legi subiective pedagogice" care sintetizează un ansamblu de norme, reguli, prescripții, interdicții etc., impuse "actorilor educației" pentru realizarea "efectivă și finală" a activităților didactice proiectate.

Funcționalitatea principiilor procesului de învățământ acoperă două niveluri de referință:

- nivelul proiectării pedagogice, situat într-un plan de maximă generalitate, exprimat prin imperative axiologice și morale categorice, care concentrează un cod de norme cu valoare de previziune și de prospectare;
- nivelul programării didactice, situat în planul activității de *predare-învățare-evaluare*, exprimat prin "propoziții de sinteză" care concentrează un cod de reguli și de comandamente practice.

Primul nivel reprezintă *principiile pedagogice* ale procesului de învățământ. Cel de-al doilea nivel reprezintă *principiile didactice* ale procesului de învățământ.

Principiile pedagogice vizează optimizarea procesului de învățământ în ansamblul dimensiunilor sale funcționale-structurale-operaționale.

Principiile didactice vizează eficiența activității didactice, proiectată și realizată la nivelul corelației, profesor-elev, prin acțiuni de *predare-învățare-evaluare.*

2.1. Principiile pedagogice ale procesului de învățământ

Principiile pedagogice ale procesului de învățământ reprezintă *imperativele categorice* cu valoare axiomatică, științifică și morală, care ordonează proiectarea și realizarea instruirii la intersecția dintre acțiunea educațională și acțiunea didactică.

Aceste principii "reflectă cele mai importante legi și legități pedagogice, cum este de exemplu, legea determinării sociale a procesului de învățământ, legea unității dintre predare și însușire în procesul de învățământ, legea unității dintre învățare și dezvoltarea personalității, legea unității dintre planificarea, organizarea, reglarea și verificarea activității elevilor în cadrul unui ciclu de învățământ etc." (Babanski, I.K., 1979, pag.28).

Principiile pedagogice au stabilitatea esențială, necesară pentru *optimizarea* permanentă a procesului de învățământ. Ele au valoarea unor imperative categorice care sintetizează cerințele, normele, regulile didactice la niveluri de maximă generalitate, apropiate de domeniul de referință al legilor pedagogice.

În această accepție avansăm ideea unei *"triade a principiilor pedagogice"* -

pe care o putem denumi convenţional *"triada c"* - care vizează optimizarea procesului de învăţământ:

- principiul *comunicării* pedagogice;
- principiul *cunoaşterii* pedagogice;
- principiul *creativităţii* pedagogice.

Comunicarea-cunoaşterea-creativitatea concentrează premisele şi criteriile proiectării corecte a procesului de învăţământ, realizabil cu eficienţă maximă la scara întregului sistem de educaţie.

2.1.1. Principiul comunicării pedagogice reprezintă un imperativ categoric obiectivat la nivelul structurii acţiunii didactice prin capacitatea mesajului educaţional elaborat de "subiect" (profesor) de a provoca reacţia formativă a "obiectului" (preşcolarului, elevului, studentului etc.), evaluabilă în termeni de conexiune inversă externă şi internă.

Principiul comunicării pedagogice devine o axiomă a instruirii care direcţionează activitatea cadrelor didactice prin stimularea capacităţii acestora de:

a) a construi un proiect pedagogic viabil în sens curricular;

b) a elabora mesajul educaţional, ţinând seama de:

- particularităţile câmpului psihosocial care înconjură acţiunea educaţională;
- particularităţile ambianţei educaţionale, rezultate din interiorul şi din exteriorul acţiunii educaţionale;
- particularităţile psihopedagogice şi sociale ale colectivului de preşcolari, elevi, studenţi etc.

d) a focaliza mesajul educaţional asupra fiecărui elev, ţinând seama de:

- particularităţile intelectuale (vezi rolul obiectivelor psihologice prioritar cognitive);
- particularităţile socio-afective (vezi rolul obiectivelor psihologice prioritar afective);
- particularităţile psiho-motorii (vezi rolul obiectivelor psihologice prioritar psiho-motorii);

e) a asigura repertoriul comun cu elevul prin proiectarea corelaţiei *subiect-obiect* simultan la nivel de comunicare intelectuală-afectivă-motivaţională;

f) perfecţionarea continuă a acţiunii didactice prin valorificarea ciclurilor de conexiune inversă externă concepute ca premisă a autoinstruirii/autoeducaţiei.

2.1.2. Principiul cunoaşterii pedagogice reprezintă un imperativ categoric obiectivat la nivelul structurii acţiunii didactice prin capacitatea educatorului de a transforma informaţia în resursă de *formare-dezvoltare* a preşcolarului, elevului, studentului etc.

Cunoașterea pedagogică reflectă capacitatea cadrului didactic de transformare a informației - selecționată în programe pe criterii funcționale, prioritar culturale - în resursă de susținere a procesului de *formare-dezvoltare* permanentă a personalității preșcolarului, elevului, studentului etc.

Principiul cunoașterii pedagogice devine o axiomă a instruirii eficiente care direcționează capacitatea cadrului didactic de:

a) a susține mesajul educațional prin conținuturi (deprinderi intelectuale și psiho-motorii, strategii cognitive, informații logice, atitudini cognitive) stabilite la nivelul programelor (pre)școlare, universitare etc., care vizează prioritar *formarea-dezvoltarea* permanentă a personalității;

b) a corela permanent obiectivele de conținut, care sunt prioritar *informative*, *cu obiectivele psihologice*, care sunt prioritar *formative*;

c) a distinge între cunoștințele științifice pure și cunoștințele științifice prelucrate didactic, respectând:

- structura științei, reflectată în organizarea internă a programelor școlare/universitare la nivel *mono, inter, trans* - disciplinar;
- proiectarea pedagogică a științei, reflectată prin tendința respectării particularităților fiecărui nivel școlar/universitar și a atenuării diferențelor pe măsura avansării în treptele de învățământ superior;
- "acțiunea mintală" a elevului/studentului care presupune conștientizarea diferenței dintre "conținutul obiectual" al informației științifice - care inițial este nepsihologic - și efectul său potențial formativ, care este psihologic (vezi Galperin, P.I., coordonator, 1975, pag.19-21).

2.2.3. Principiul creativității pedagogice reprezintă un imperativ categoric obiectivat la nivelul structurii acțiunii didactice prin capacitatea educatorului de adaptare optimă la condițiile interne și externe, de învățare, ale celui educat, condiții interne și externe aflate în permanentă schimbare la nivel obiectiv și subiectiv.

Creativitatea pedagogică reflectă resursele existente la nivelul corelației dintre *educator* și *educat* prin intermediul valorificării integrale a circuitelor de conexiune inversă, externe și interne, și a disponibilităților rezultate din deschiderile câmpului psihosocial care înconjură nucleul acțiunii didactice.

Principiul creativității pedagogice devine o axiomă a instruirii eficiente care vizează capacitatea profesorului de:

a) a adapta acțiunea didactică la condițiile concrete, irepetabile și imprevizibile care apar în mediul școlar/universitar la nivelul corelației *subiect-obiect* și la nivelul efectelor imediate ale învățării;

b) a realiza o activitate didactică eficientă care în termeni praxiologici trebuie să fie întotdeauna o activitate nouă, care solicită inventivitate pentru a putea

evita munca de rutină şi reproducerea administrativă a sarcinilor programate (vezi Kotarbinski, Tadeusz, 1976);

c) a optimiza activitatea didactică în sensul inovaţiei care angajează managementul calităţii, respectiv valorificarea permanentă a acţiunilor de *informare-evaluare-decizie*, la nivel *sistemic şi strategic*.

2.2. PRINCIPIILE DIDACTICE ALE PROCESULUI DE ÎNVĂŢĂMÂNT

Principiile didactice reprezintă un ansamblu de cerinţe, norme, reguli *operaţionale*, exprimate la nivelul unor *propoziţii de sinteză* care anticipează *eficienţa* activităţii de *predare-învăţare-evaluare*, proiectată şi realizată în condiţii pedagogice şi sociale concrete.

Principiile didactice au un caracter obiectiv, sistemic, global.

A) Caracterul obiectiv al principiilor didactice este determinat de:

- logica axiomatică a imperativelor categorice exprimate la nivelul comunicării - cunoaşterii - creativităţii *pedagogice*;
- logica axiomatică a acţiunii didactice, bazată simultan pe elemente aflate în permanentă schimbare (sarcini de învăţare; metode de predare-învăţare-evaluare) şi pe elemente relativ constante (obiective pedagogice: minime-medii-concrete; structuri de conţinut);
- logica axiomatică a ştiinţelor particulare - aflate la baza conţinutului programelor şi a manualelor şcolare - reflectată la nivelul corelaţiei *subiect-obiect*, în termenii optimizării raporturilor dintre componenta funcţională (obiective-conţinuturi) şi componenta acţională a procesului de învăţământ (metodologia de *predare-învăţare-evaluare*).

B) Caracterul sistemic al principiilor didactice este determinat de:

- interdependenţa şi de interacţiunea existentă între cerinţele, regulile, normele pedagogice angajate în proiectarea şi realizarea eficientă a activităţii de *predare-învăţare-evaluare*;
- implicarea simultană sau succesivă a tuturor "propoziţiilor de sinteză" (respectiv a tuturor principiilor didactice) în proiectarea şi realizarea obiectivelor specifice şi concrete ale acţiunii didactice.

C) Caracterul global al principiilor didactice este determinat de:

- implicarea fiecărei "propoziţii de sinteză" în proiectarea şi realizarea eficientă a activităţii de *predare-învăţare-evaluare* (de exemplu, avem în vedere *principiul accesibilităţii activităţii de predare-învăţare-evaluare*, nu de principiul accesibilităţii conţinutului învăţământului etc.);

- aplicarea fiecărei "propoziții de sinteză" la nivelul întregii activități didactice (de exemplu, avem în vedere *principiul accesibilității obiectivelor-conținutului-strategiilor de predare-învățare-evaluare*, nu de principiul accesibilității conținutului etc.).

Analiza principiilor didactice poate evidenția rolul dominant al acestora în raport cu "o componentă sau alta a procesului de învățământ". Optimizarea acțiunii didactice implică însă recunoașterea faptului că, în fond, "fiecare principiu servește mai mult sau mai puțin, sub un aspect sau altul, tuturor componentelor procesului de învățământ" (Babanski, I.K., 1979, pag.30).

Pe de altă parte, principiile didactice trebuie să abordeze procesul de învățământ "sub aspectul său cel mai generalizat, neapărat integral și nu fragmentar" (Idem, vezi pag.28). Din această perspectivă principiile didactice trebuie angajate la nivel de sistem. În varianta noastră acest sistem include următoarele opt principii didactice:

- *Principiul orientării formative a activității didactice;*
- *Principiul sistematizării activității didactice;*
- *Principiul accesibilității activității didactice;*
- *Principiul participării elevilor în cadrul activității didactice;*
- *Principiul interdependenței necesare în cadrul activității didactice între cunoașterea senzorială și cunoașterea rațională;*
- *Principiul interacțiunii necesare, în cadrul activității didactice, între teorie și practică;*
- *Principiul esențializării rezultatelor activității didactice;*
- *Principiul autoreglării activității didactice.*

2.2.1. Principiul orientării formative a activității didactice asigură coerența acțiunilor proiectate și realizate la nivelul procesului de învățământ prin raportare la:

- finalitățile macrostructurale și microstructurale, definite în documente oficiale de politică a educației;
- funcția prioritară a educației, funcția culturală;
- conținuturile cu efecte pedagogice multiple în plan intelectual, moral, tehnologic, estetic, fizic;
- resursele tuturor formelor educației (formală-nonformală-informală), integrate în sensul educației permanente și al autoeducației;
- strategiile de *predare-învățare-evaluare* de maximă eficiența pedagogică în spațiu și timp.

Acest principiu are o bază filosofică exprimată la nivelul unei ideologii pedagogice centrată asupra proceselor complexe de *formare-dezvoltare* perma-

nentă a personalității (preșcolarilor, elevilor, studenților etc.), proiectate și realizate în mediul școlar și extrașcolar.

Principiul orientării formative a activității didactice traduce la nivel operațional direcțiile de acțiune instituționalizate la nivel de politică a educației. Reflectarea acestora la nivelul scopului activității didactice/lecției asigură, pe de o parte, consistența formativă a procesului de învățământ, proiectată pe termen mediu și lung, iar, pe de altă parte, presiunea pedagogică imediată necesară pentru stimularea personalității elevului prin corelarea psihologică a obiectivelor operaționale, realizate/realizabile la nivel de acțiuni concrete.

2.2.2. Principiul sistematizării activității didactice vizează asigurarea continuității învățării, continuitate proiectată la nivel funcțional (vezi legătura dintre obiectivele specifice stabilite pe niveluri, trepte, cicluri, ani de învățământ) și la nivel structural (vezi legătura dintre conținuturile programate curricular - disciplinar, interdisciplinar sau transdisciplinar - pe capitole, subcapitole, grupe de lecții; module, credite etc.).

Acest principiu stimulează eficiența activității didactice (lecției etc.), prin capacitatea sa de:

- angajare deplină a tuturor resurselor pedagogice existente sau potențiale la nivelul acțiunilor de *predare-învățare-evaluare*;
- valorificare a legăturilor funcțional-structurale existente la nivelul documentelor oficiale de proiectare curriculară a educației: plan de învățământ - programe școlare/universitare - manuale/cursuri școlare/universitare;
- optimizare a raporturilor dintre *timpul de învățare programat* și *timpul de învățare efectiv*, în termenii modelului "mastery learning" ("învățare deplină"; "stăpânire deplină a materiei de studiu") - vezi *Învățarea deplină*, 1983; Jinga, Ioan; Negreț, Ion, 1994; Bunescu, Vasile, 1995).

Principiul sistematizării activității didactice vizează continuitatea structurală a procesului de învățământ, proiectată și realizată la nivel operațional în cadrul triadei *predare-învățare-evaluare*.

2.2.3. Principiul accesibilității activității didactice susține procesul de *formare-dezvoltare* permanentă a personalității preșcolarului, elevului/studentului etc., prin:

- valorificarea deplină a educabilității, la nivelul corelației funcționale *ereditate-mediu-educație*, care evidențiază rolul determinant al educației (vezi raportul dintre dimensiunea generală a personalității - care probează resursele de educabilitate ale fiecărei personalități - și organizarea frontală a procesului de învățământ, pe clase, ani, cicluri, corespunzătoare vârstelor psihologice);

- valorificarea potențialului real de învățare în condiții de diferențiere psihologică și pedagogică (vezi raportul dintre dimensiunea particulară a personalității și organizarea individuală a procesului de învățământ);

- valorificarea potențialului maxim de învățare în condițiile valorificării depline a resurselor psihologice și pedagogice ale fiecărui elev (vezi raportul dintre dimensiunea individuală a personalității și organizarea individuală a procesului de învățământ).

Principiul accesibilității activității didactice presupune elaborarea unui *repertoriu comun* între profesor și elev prin valorificarea resurselor intelectuale și nonintelectuale generale, specifice și individuale ale colectivului școlar.

Eficiența pedagogică a acestui principiu depinde de modul în care factorul de decizie, implicat la nivel macrostructural și microstructural, respectă particularitățile de vârstă psihologică ale elevilor, în plan intensiv (prin *formarea-dezvoltarea* la maximum a capacităților actuale) și extensiv (prin stimularea la maximum a capacităților virtuale de *formare-dezvoltare* permanentă).

Aplicarea acestui principiu la nivel macrostructural angajează calitatea proiectării pedagogice a programelor și a manualelor școlare, centrate asupra obiectivelor specifice vârstei psihologice și treptei de învățământ respective. La nivel microstructural, principiul accesibilității angajează calitatea proiectului didactic elaborat de profesor, centrat asupra realizării unui învățământ diferențiat, cu obiective operaționale minime, medii și maxime.

2.2.4. Principiul participării elevilor la activitatea didactică traduce la nivel operațional cerința psihologică a "subiectivizării"/conștientizării mesajului educațional de către "obiectul educației" (preșcolar, elev, student etc.). Resursele sale strategice, dependente de activizarea optimă a elevului (dar și a cadrului didactic), vizează:

- realizarea *activității de predare-învățare-evaluare* la nivelul unui proces intelectual complex, bazat pe valorificarea deplină a unității dintre latura informațională și latura operațională a gândirii;

- energizarea *activității de predare-învățare-evaluare* la nivelul unui proces afectiv-motivațional complex, care angajează structura caracterială a personalității, medierea pedagogică a raporturilor acesteia cu lumea și cu sine.

Acest principiu constituie nucleul epistemic tare al "didacticii psihologice", reflectat la nivelul teoriilor moderne ale învățării care evidențiază rolul determinant al activității elevului în dobândirea deprinderilor, strategiilor, cunoștințelor. El asigură fundamentul psihologic al didacticii moderne care proiectează saltul de la "învățământul intuitiv", care încurajează imitația și rutina, la "învățământul activ", care stimulează operaționalitatea gândirii, deschiderea spre inventivitate și inovație (vezi Aebli, Hans, 1973).

Principiul participării elevilor la activitatea didactică presupune valorificarea caracterului *activ* al conştiinţei individuale, care oferă *premisa transformării, în timp*, a *obiectului* educaţiei în *subiect* al propriei sale *formări-dezvoltări*. Intervenţia pedagogică a cadrului didactic direcţionează acest activism natural, potenţial, care este structurat la nivelul unui model de *participare* care vizează interiorizarea *mesajului educaţional* prin construirea unui *repertoriu comun* între *subiectul* şi *obiectul* educaţiei. Procesul declanşat implică transformarea acţiunii externe (respectiv a *mesajului educaţional* receptat prin intermediul *repertoriului comun*) într-o acţiune internă *subiectivizată*.

Conceptul pedagogic de *activizare* - analizat anterior - explică esenţa *principiului participării elevilor la activitatea didactică* (la fel cum conceptul pedagogic de *intuiţie* explică mecanismele *principiului interdependenţei, în activitatea didactică, între cunoaşterea senzorială şi cunoaşterea raţională*).

Corelaţia *participare-activizare* susţine eficienţa activităţii didactice, pe circuitul pedagogic *formare-dezvoltare* proiectat şi realizat conform particularităţilor de vârstă şi individuale ale colectivului (pre)şcolar/universitar, obiectivate la nivel intelectual (evoluţia proceselor psihice cognitive şi a aptitudinilor generale şi specifice) şi nonintelectual (evoluţia atitudinilor afective, motivaţionale, caracteriale, angajate în actul învăţării).

Participarea ideală presupune atingerea unui *punct pedagogic optim*, situat la "întretăierea axelor dintre "parametrii cognitivi-intelectuali" şi "parametrii afectivi-motivaţionali" . Acest punct pedagogic optim reflectă nivelul real de activizare a elevului într-o situaţie concretă, nivel care poate fi evaluat în funcţie de intersecţiile posibile şi necesare în activitatea didactică între acţiunea factorilor intelectuali şi acţiunea factorilor nonintelectuali (vezi Nicola, Ioan, 1996, pag.353).

2.2.5. Principiul interdependenţei necesare în cadrul activităţii didactice între cunoaşterea senzorială şi cunoaşterea raţională asigură echilibrul psihologic dintre *concret* şi *abstract*, dintre *intuiţie* şi *acţiune*, la nivelul corelaţiei *profesor-elev*, proiectată şi realizată conform obiectivelor specifice învăţării organizată pe diferite trepte (pre)şcolare.

Acest principiu promovează strategiile didactice bazate pe alternanţa *concret - abstract*, proiectată şi realizată în forme specifice determinate de natura materialului de învăţat şi de stadiul dezvoltării proceselor psihice cognitive ale elevului.

Cunoaşterea concretă, directă, individualizată, este reflectată, în didactica tradiţionalistă, la nivelul conceptului de intuiţie. Pedagogia modernă evidenţiază rolul dublu pe care în joacă intuiţia:

a) ca sursă a cunoaşterii abstracte, susţinută printr-o "variabilitate perceptuală" şi o dezvoltare a imaginilor reprezentative, prelucrate cu ajutorul limbajului în direcţia generalizărilor de tip conceptual;

b) ca sursă de concretizare a abstractului, susţinută printr-o "concretizare multiplă", care permite exemplificarea conceptului în diferite situaţii de viaţă, prin forme productive în plan metodologic (imagini, scheme, acţiuni, grafice, formule etc.) - vezi Nicola, Ioan, 1996, pag.353-356

Intuiţia, în calitatea sa de *imagine perceptivă generalizată* ("imagine intuitiv-generalizată"), reprezintă resursa care declanşează procesul psihologic de dobândire a conceptului, de aprofundare a acestuia la nivel informaţional (conştientizarea însuşirilor funcţionale ale obiectului, respectiv ale materialului de învăţat) şi operaţional (realizarea analizei-sintezei, generalizării-abstractizării, comparaţiei logice, concretizării logice).

Principiul didactic pe care *intuiţia* îl susţine- transmiţându-i de-a lungul timpului chiar numele - reflectă, de fapt, interdependenţa necesară, în activitatea de *predare-învăţare-evaluare*, între cunoaşterea senzorială şi cunoaşterea abstractă. În plan pedagogic, la nivelul didacticii postmoderne, acest principiu proiectează în sens curricular "un moment optim când profesorul va trece de la gândirea obiectului la cea abstractă şi invers" în cadrul unei "ciclicităţi", apreciabilă ca "dimensiune a tactului pedagogic" (vezi Cucoş, Constantin, 1996, pag.64).

Principiul interdependenţei dintre cunoaşterea senzorială şi cunoaşterea raţională vizează eficientizarea activităţii de *predare-învăţare-evaluare* prin:

- declanşarea operaţiilor de analiză-sinteză, generalizare-abstractizare, comparaţie *logică* a fenomenelor studiate cu ajutorul unor materiale didactice intuitive, care *nu reprezintă scopuri în sine ci mijloace de stimulare a cunoaşterii raţionale*, valorificând nivelul programelor şcolare şi particularităţile de vârstă şi individuale ale elevilor, într-o perspectivă imediată şi pe termen mediu şi lung;

b) concretizarea rezultatelor operaţiilor logice în definirea conceptului ştiinţific, care reflectă însuşirile funcţionale (sociale, cu grad de generalitate maximă) şi structurale (esenţiale, abstracte, cu grad de profunzime maximă) ale fenomenelor studiate conform programelor şcolare.

2.2.6. Principiul interacţiunii necesare, în cadrul activităţii didactice, între teorie şi practică are în vedere orientările epistemologiei moderne, care angajează (vezi *Lexique de philosophie*, 1991):

- depăşirea opoziţiei dintre cele două categorii prin validarea **tehnologiei** în planurile de învăţământ în calitatea sa fundamentală de **"ştiinţă aplicată"**/aplicabilă în toate domeniile realităţii;

- valorificarea celor două planuri de referință pentru stimularea flexibilității programelor de învățare prin structurarea acestora în funcție de ideea "științei controlate de experiență" și a "experienței controlată de știință";

- interpretarea celor două niveluri ale cunoașterii din perspectiva eticii (teoria și practica reprezentând premisa și concluzia învățării) și a cercetării pedagogice (bazată pe diada *cercetare fundamentală - cercetare aplicativă*).

Principiul interacțiunii dintre teorie-practică reflectă corelația existentă, la nivelul activității didactice eficiente, între reflectarea abstractă, conceptuală, a realității, studiată conform programelor școlare și aplicativitatea acesteia concretizată în:

- utilizarea cunoștințelor dobândite pentru rezolvarea de probleme și de situații-problemă, pentru realizarea unor demonstrații, comentarii, analize de texte, desene, experimente, modele tehnologice etc.;

- prelungirea obiectivelor cognitive (*a ști*...) la nivelul unor obiective psihomotorii (*a face, a executa*...), realizabile în condiții didactice specifice (activități în laborator, cabinet, atelier sau lot școlar etc.).

Acest principiu - care completează principiul interdependenței dintre cunoașterea senzorială și cunoașterea rațională - "exprimă necesitatea îmbinării componentei ideatice a învățării, deci a actului de însușire a cunoștințelor teoretice, cu componenta acțională, aplicativă a învățării, deci a actului de însușire a cunoștințelor practice", de formare a deprinderilor și a strategiilor de studiu intensiv și extensiv, de investigație și de proiectare științifică, de planificare și de organizare managerială (vezi Bontaș, Ioan, 1994, pag.122).

2.2.7. Principiul esențializării rezultatelor activității didactice concentrează învățarea la nivelul stăpânirii conceptelor fundamentale, dezvoltate, de regulă, în jurul trunchiului comun de cultură generală al fiecărei discipline de învățământ, prelungit în sistemele moderne de învățământ până în primii ani universitari.

Acest principiu, dependent de structura planului de învățământ, presupune un efort special de proiectare didactică necesar pentru valorificarea fondului stabil, esențial, al fiecărei discipline școlare/universitare, prin:

- realizarea celor mai durabile efecte formative (vezi raportul *cultură-conștiință*);

- accentuarea cunoștințelor cu valoare metodologică ridicată (vezi raportul epistemic dintre conceptele fundamentale - conceptele operaționale);

- deschiderea circuitelor curriculare spre instruirea permanentă, în termenii integrării resurselor pedagogice *formale-nonformale-informale* la nivel *intra-inter și trans*-disciplinar.

Principiul esențializării rezultatelor activității didactice vizează calitatea produselor învățării eficiente: cunoștințele, deprinderile, strategiile, atitudinile caracterizate prin următoarele calități: fiabilitate la parametrii de vârf, aplicabilitate în condiții diverse, adaptabilitate la nou, stimulare a creativității inventive și inovatoare.

Respectarea principiului esențializării rezultatelor activității didactice conferă cunoștințelor, deprinderilor, strategiilor, atitudinilor, dobândite conform programelor școlare/universitare, durabilitate și rezistență pedagogică. Această calitate presupune conștientizarea legăturilor dintre: conceptele învățate în prezent și cele învățate anterior; conceptele aprofundate și aplicațiile imediate; conceptele aplicate în diferite circumstanțe actuale și perspectivele de valorificare a acestora pe termen mediu și lung la nivelul integrării școlare și socio-profesionale a elevului/studentului etc.

2.2.8. Principiul autoreglării activității didactice implică perfecționarea continuă a corelației dintre profesor și elev/student în termenii modelului cibernetic, relevant în teoria informației, model valorificat la nivelul structurii de funcționare a acțiunii educaționale. Acest principiu vizează practic perfecționarea tuturor circuitelor declanșate la nivelul acțiunii didactice, perfecționare posibilă și necesară la nivel de:

- conexiune inversă externă, realizată de profesor, care ameliorează, ajustează sau transformă structural proiectul pedagogic, mesajul educațional sau repertoriul comunicării cu elevul/studentul în funcție de calitatea comportamentului de răspuns al acestuia;
- conexiune inversă internă, realizată de elev/student, când acesta devine capabil de autoevaluare-autoinstruire-autoeducație, transformându-se efectiv din *obiect* al educației în *subiect* al propriei sale *formări-dezvoltări*.

Principiul autoreglării activității didactice valorifică perspectiva specifică "etologiei care studiază comportamentul uman ca funcție a unui sistem" care dobândește o formă (auto)perfectibilă în cadrul unei deveniri continue (vezi Lorenz, Konrad, 1996, pag.9-16).

Acest principiu permite valorificarea elementelor componente ale activității didactice (*proiectul pedagogic - comunicarea pedagogică - repertoriul comun - comportamentul de răspuns al elevului*) la nivelul unor "circuite de conexiune inversă negativă", bazate pe depistarea "verigii slabe" în vederea corectării, ajustării, ameliorării sau restructurării acțiunilor de *predare-învățare-evaluare*, proiectate conform idealului pedagogic și scopurilor pedagogice care orientează valoric întreg sistemul de învățământ. Perfecționarea continuă a acestor circuite crează premisa saltului de la conexiunea inversă externă la conexiunea inversă internă, de la instruire la autoinstruire, de la educație la autoeducație.

BIBLIOGRAFIE

1) Aebli, Hans, *Didactica psihologică*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1973

2) Ausubel, David, P.; Robinson, Floyd, G., *Învăţarea în şcoală. O introducere în psihologia pedagogică*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1981

3) Babanski, I.K., *Optimizarea procesului de învăţământ*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1979

4) Bonboir, Anne, *Une pédagogie pour demain*, Presses Universitaires de France, Paris, 1974

5) Bontaş, Ioan, *Pedagogie*, Editura ALL, Bucureşti, 1994, pag.119-135

6) Bunescu, Vasile, *Învăţarea deplină. Teorie şi practică*, Editura Didactică şi Pedagogică, R.A., Bucureşti, 1995

7) Călin, Marin, *Teoria educaţiei. Fundamentarea epistemică şi metodologică a acţiunii educative*, Editura ALL, Bucureşti, 1996, pag.57-74

8) Cerghit, Ioan, *Procesul de învăţământ - cadrul principal de instruire şi educare a elevilor. Abordarea sistemică a procesului de învăţământ*, în *Sinteze pe teme de didactică. În sprijinul perfecţionării cadrelor didactice* (coordonator: Radu, Ion, T.), Culegere editată de revista "Tribuna Şcolii", Bucureşti, 1986, pag. 3-7

9) Cerghit, Ioan; Oprescu, Nicolae, *Procesul de învăţământ - cadrul principal de instruire şi educare a elevilor*, în *Curs de pedagogie* (coordonatori: Cerghit, Ioan; Vlăsceanu, Lazăr), Facultatea de Istorie-Filozofie, Universitatea Bucureşti, 1988

10) Coombs, Philip, H., *La crise mondiale de l'éducation*, Presses Universitaires de France, Paris, 1968

11) Cristea, Sorin, *Pedagogie generală. Managementul educaţiei*, Editura Didactică şi Pedagogică, R.A., Bucureşti, 1996, pag. 114-127

12) Cristea, Sorin, *Pedagogie (1) - pentru pregătirea examenelor de definitivat, grad didactic II, grad didactic I, reciclare*, Editura Hardiscom, Piteşti, 1996

13) Cucoş, Constantin, *Pedagogie*, Editura Polirom, Iaşi, 1996, pag. 54-66

14) Davitz, Joel, R., Ball, Samuel, *Psihologia procesului educaţional*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1978

15) De Landsheere, Viviane, *L'éducation et la formation*, Presses Universitaires de France, Paris, 1992

16) De Peretti, André, *Educaţia în schimbare*, Editura Spiru Haret, Iaşi, 1996
17) *Dicţionar de pedagogie*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1979
18) Dragu, Anca, *Structura personalităţii profesorului*, Editura Didactică şi Pedagogică, R.A., Bucureşti, 1996
19) Drouin, Anne-Marie, *50 mots. La pédagogie*, Edition Desclée de Brouwer, Paris, 1993
20) Galperin, P.I. (coordonator), *Studii de psihologia învăţării*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1975
21) Goian, Gheorghe, *Baza logică a procesului de învăţământ*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1994
22) Golu, Pantelimon, *Învăţare şi dezvoltare*, Editura Ştiinţifică şi Enciclopedică, Bucureşti, 1985
23) *Grande Dictionnaire de la Psychologie*, Larousse, Paris, 1994
24) Grigoraş, Ioan, *Predarea. Probleme contemporane*, în *Psihopedagogie - pentru examenul de definitivat şi gradul II*, (coordonatori: Neculau, Adrian; Cozma, Teodor), Editura Spiru Haret, Iaşi, 1994
25) Herseni, Traian, *Sociologie*, Editura Ştiinţifică şi Enciclopedică, Bucureşti, 1982
26) *Învăţarea deplină*, Biblioteca Centrală Pedagogică, Bucureşti, 1983
27) Jinga, Ioan; Negreţ, Ion, *Învăţarea eficientă*, Editis, Bucureşti, 1994
28) Kant, Immanuel, *Bazele metafizicii moravurilor*, Editura Antet, 1994
29) Kneller, George, F., *Logica şi limbajul educaţiei*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1973
30) Kotarbinski, Tadeusz, *Tratat despre lucru bine făcut*, Editura Politică, Bucureşti, 1976
31) *Lexique de philosophie*, Hatier, Paris, 1991
32) Lorenz, Konrad, *Cele opt păcate capitale ale omenirii civilizate*, Editura Humanitas, Bucureşti, 1996
33) Marcus, Stroe; David, Teodora; Predescu, Adriana, *Empatia şi relaţia profesor-elev*, Editura Academiei, Bucureşti, 1987
34) Mitrofan, Nicolae, *Aptitudinea pedagogică*, Editura Academiei, Bucureşti, 1988,
35) Neacşu, Ioan, *Învăţare şi instruire*, Editura Ştiinţifică, Bucureşti, 1990
36) Nica, Iulian, *Unitatea procesului de învăţământ. Abordarea sistemică*, în *Analiza procesului de învăţământ. Componente şi perspective* (coordonator, Nica, Iulian), Institutul de Cercetări Pedagogice şi Psihologice, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1977
37) Nicola, Ioan, *Pedagogie*, Editura Didactică şi Pedagogică, R.A., Bucureşti, 1994, pag. 268-295

38) Nicola, Ioan, *Tratat de pedagogie*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1996, pag. 333-362
39) Noveanu, Eugen, *Analiza sistemică a procesului de învăţământ*, în *Didactica* (coordonator: Salade, Dumitru), Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1982, pag.12-34
40) Okon, Vicenty, *Didactica generală. Compendiu. Versiune programată*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1974
41) Reboul, Olivier, 1994, *Les valeurs de l'éducation*, Presses Universitaires de France, Paris, 1992
42) Rogers, Carl, *A theory of therapy, personality and interpersonal relationship, as developed in the client centered framework*, in Koch Siegesmud, *Psychology: a study of a science*, New York, Toronto, London, Mc.Graw Hill, Book Company, Inc., 1959
43) Stanton, Nicki, *Comunicarea*, Societatea Ştiinţă şi Tehnică, S.A., Bucureşti, 1995
44) Sălăvăstru, Constantin, *Logica şi limbaj educaţional*, Editura Didactică şi Pedagogică, R.A., Bucureşti, 1994
46) Wlodarski, Ziemowit, *Legităţile psihologice ale învăţării şi predării*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1980.

BCU IAŞI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

MODULUL II

ANALIZA PROCESULUI DE ÎNVĂȚĂMÂNT

Capitolul 3. Obiectivele pedagogice ale procesului de învățământ

Capitolul 4. Conținutul procesului de învățământ

Capitolul 5. Metodologia procesului de învățământ

Capitolul 6. Evaluarea procesului de învățământ

Rezumatul modulului

Modulul II analizează nucleul epistemic tare al didacticii generale, obiectivat la nivelul activității de predare-învățare-evaluare.

Modulul II evidențiază componentele fundamentale ale procesului de învățământ angajate, funcțional-structural-operațional, la nivelul activității didactice: obiectivele - conținutul - metodologia - evaluarea .

Modulul II definește obiectivele pedagogice ale procesului de învățământ, conținutul pedagogic *al procesului de învățământ, metodologia angajată* pedagogic *la nivelul procesului de învățământ, evaluarea* pedagogică *a procesului de învățământ.*

Modulul II valorifică informațiile despre caracteristicile, dimensiunile și principiile procesului de învățământ în direcția cunoașterii mecanismelor funcțional-structurale *ale activității de* predare-învățare-evaluare.

Definirea și analiza obiectivelor-conținutului-metodologiei-evaluării procesului de învățământ *asigură deschiderea modulului spre problematica proiectării pedagogice, în general, a proiectării didactice în mod special, care va fi dezbătută în ultima parte a cărții.*

CAPITOLUL 3

OBIECTIVELE PEDAGOGICE ALE PROCESULUI DE ÎNVĂȚĂMÂNT

Acest capitol analizează următoarele probleme: *conceptul de obiectiv pedagogic; taxonomia obiectivelor pedagogice; operaționalizarea obiectivelor pedagogice.* In perspectiva proiectării curriculare a educației, aceste probleme reprezintă nucleul funcțional al procesului de învățământ, premisa structurală a unei activități de *predare-învățare-evaluare* cu valențe formative superioare.

3.1. CONCEPTUL DE OBIECTIV PEDAGOGIC

Teoria și practica obiectivelor pedagogice presupune abordarea următoarelor probleme de ordin metodologic: definirea conceptului, evidențierea funcțiilor prioritare, delimitarea structurii de organizare.

3.1.1. Definirea conceptului de obiectiv pedagogic trebuie realizată în funcție de conținutul teleologic și sfera de manifestare axiologică a finalităților educației.

Raportarea la *teoria finalităților* - dezvoltată în prima parte a cărții (vezi Cristea, Sorin, *Pedagogie vol.1*, Editura Hardiscom, Pitești, 1996, pag.121-152) - evidențiază relația de determinare pedagogică existentă *între*:

- finalitățile macrostructurale (ideal pedagogic, scopuri pedagogice), valabile la scara socială a întregului sistem de educație;
- finalitățile microstructurale (obiective pedagogice: generale - specifice - concrete) valabile la nivelul procesului de învățământ, care orientează proiectarea și realizarea efectivă a activității didactice, de *predare-învățare-evaluare.*

Sfera de manifestare axiologică a finalităților educației permite o dublă definire a obiectivelor pedagogice:

- o definire, în sens larg, care evidenţiază capacitatea obiectivelor pedagogice de a desemna intenţionalitatea activităţii de instruire şi de formare a personalităţii (vezi Potolea, Dan, 1986, pag.13);

- o definire, în sens restrâns, care evidenţiază capacitatea obiectivelor pedagogice de a desemna acţiunile concrete realizate de preşcolar, elev, student etc. sub îndrumarea profesorului, în cadrul unei secvenţe didactice controlabilă pe criterii de evaluare precise.

Corelarea celor două criterii de referinţă permite definirea obiectivelor pedagogice la nivelul unui concept fundamental, care reflectă:

a) **normele valorice** de raportare la finalităţile macrostructurale, angajate în termeni de:

- politică a educaţiei/şcolară, care evidenţiază faptul că, pe de o parte, "scopul poate fi atins numai prin obiective", iar, pe de altă parte, "obiectivele nu ar avea nici o raţiune dacă nu ar fi raportate la scop" (Idem, pag.15);
- activitate didactică, de *predare-învăţare-evaluare*, care evidenţiază importanţa corelaţiei dintre competenţa proiectării şi performanţă atinsă în instruirea preşcolarilor, elevilor, studenţilor etc.;

b) **strategiile** de realizare a discursului pedagogic/didactic angajate în termeni de prospectare-planificare-programare a activităţii didactice, care vizează atingerea unor efecte formative maxime pe termen lung-mediu-scurt;

c) **tacticile** de evitare şi de corectare a tendinţelor didacticiste, exprimate polar prin:

- menţinerea activităţii didactice doar în sfera obiectivelor generale, fără nici un efort de specificare şi de concretizare, ceea ce duce la formalism;
- fărămiţarea activităţii didactice în numeroase acţiuni şi operaţii concrete, fără nici un efort de raportare a acestora la obiectivele specifice şi generale şi la finalităţile macrostructurale (scopuri pedagogice, ideal pedagogic) ceea ce duce la pseudoactivizare, la "exces reducţionist".

Obiectivele pedagogice pot fi definite, astfel, ca finalităţi microstructurale, care reflectă normele valorice, de politică a educaţiei, - stabilite prin finalităţile macrostructurale - angajate în cadrul procesului de învăţământ, pentru orientarea proiectării acestuia de la nivelul planului şi al programelor şcolare/universitare până la nivelul activităţii didactice realizată pe baza *corelaţiei funcţional-structurale* profesor-elev.

3.1.2. Funcţiile obiectivelor pedagogice evidenţiază conexiunile necesare între normele valorice asumate şi acţiunile didactice declanşate la diferite niveluri de generalitate, specificitate şi operaţionalitate.

Literatura de specialitate analizează patru funcţii pedagogice specifice obiectivelor pedagogice: funcţia de comunicare axiologică, funcţia de anticipare a

rezultatelor, funcția evaluativă, funcția de organizare și reglare a întregului proces de învățământ (vezi Potolea, Dan, 1986, pag. 13-14).

Analiza sistemică, optimă, strategică, a acestor funcții poate conduce la procesarea și integrarea lor pe două coordonate manageriale specifice teoriei finalităților: o coordonată valorică, prioritar normativă; o coordonată metodologică, prioritar directivă. Prima coordonată implică exercitarea funcției de proiectare axiologică a obiectivelor pedagogice; cea de-a doua coordonată implică exercitarea funcției de (auto)reglare metodologică a obiectivelor pedagogice.

A) Funcția de proiectare axiologică a obiectivelor pedagogice vizează "raționalizarea demersului educației" prin *comunicarea - înainte de declanșarea acțiunii* - a scopurilor care ghidează activitatea de *predare-învățare-evaluare* la nivel:

- *general* - vezi obiectivele generale ale planului de învățământ;
- particular/specific - vezi obiectivele specifice ale programelor (pre)școlare/universitare;
- concret/operațional - vezi obiectivele concrete/operaționale ale activității didactice (lecției, seminarului, cursului etc.) - vezi *Dictionnnaire encyclopedique de l'éducation et de la formation*, 1994, pag.695).

Funcția de proiectare axiologică a obiectivelor pedagogice concentrează normele valorice ale educației angajate la nivel de:

- politică a educației, care anticipează realizarea idealului pedagogic și a scopurilor pedagogice prin intermediul structurilor de conținut propuse în cadrul planului de învățământ;
- politică școlară/universitară, care anticipează rezultatele sociale ale învățării în termeni de:
- finalități ale treptelor, ciclurilor (pre)școlare/universitare;
- finalități ale programelor formale - (pre)școlare/universitare etc. - și nonformale, propuse disciplinar, interdisciplinar, transdisciplinar, global sau pe diferite dimensiuni ale educației etc.;
- finalități ale activității didactice, elaborate de fiecare profesor prin intermediul proiectului de lecție, curs, seminar, etc., care precizează sarcinile concrete de învățare ale elevilor/studenților etc.

Funcția de proiectare axiologică a obiectivelor pedagogice angajează practic două categorii de acțiuni pedagogice complementare:

- acțiunea pedagogică de *comunicare* a scopurilor activității didactice, înțelese *în sens axiologic*, de norme valorice care orientează *"predarea-învățarea- evaluarea"* în direcția obținerii unor rezultate școlare/universitare etc. relevante în plan individual și social;

- acțiunea pedagogică de anticipare a produselor activității didactice, înțelese în termeni de schimbări provocate în procesul de *formare-dezvoltare* a elevului/studentului, prin:
- gradul de atingere a obiectivelor concrete propuse;
- gradul de progres realizat la "ieșire", evaluat în raport de resursele investite la "intrare".

Comunicarea pedagogică evidențiază calitățile de manager ale cadrului didactic, care pot fi demonstrate explicit la începutul fiecărei lecții prin:

- scopurile de perspectivă asumate conform capitolului, subcapitolului ;
- obiectivele concrete asumate - ținând seama de scopuri și de resursele existente - care trebuie realizate până la sfârșitul lecției, activității de laborator, cursului, seminarului etc.

Lecția, cursul, seminarul etc., au astfel o deschidere axiologică permanentă. Aceasta permite sesizarea efectelor formative imediate și de perspectivă care reflectă capacitatea profesorului de diferențiere între conținuturile pedagogice esențiale și cel neesențiale, între metodologiile de *predare-învățare-evaluare* relevante pe termen mediu și lung și cele valabile doar pentru rezolvarea sarcinilor curente, punctuale, conjuncturale.

Anticiparea pedagogică a rezultatelor activității didactice evidențiază calitatea strategică a operațiilor de *predare-învățare-evaluare* centrate cu prioritate asupra "ieșirilor" din sistem. Aprecierea acestora, pe criterii riguroase, va permite (re)evaluarea "intrărilor", respectiv a resurselor (conținuturilor - metodologiilor) alese în conformitate cu obiectivele concrete asumate.

B) Funcția de (auto)reglare metodologică a obiectivelor pedagogice evidențiază importanța corelației existente între sarcinile didactice proiectate într-o anumită perspectivă axiologică și criteriile de evaluare propuse deja la începutul activității didactice, de *predare-învățare-evaluare*.

Criteriile și tehnicile de evaluare sunt stabilite "odată cu formularea obiectivelor și în corespondență cu ele (...) și nu la capătul procesului de instruire cum se întâmplă, nu de puține ori, în practica tradițională" (Potolea, Dan, 1988, pag.141).

Această strategie permite (auto)reglarea metodică a proceselor de instruire prin intermediul obiectivelor, concepute simultan în calitate de:

- "ținte" ale educației, care includ în structura lor atât "tehnicile evaluative" cât și "elementele referențiale" relevante pentru aprecierea rezultatelor activității didactice;
- nucleu al proiectului curricular, care susține decizia pedagogică atât în faza inițială a activității didactice (stabilirea conținuturilor și a strategiilor de

predare-învățare-evaluare corespunzătoare obiectivelor) cât și în faza finală (evaluarea rezultatelor activității didactice prin raportare la obiective).

Mecanismele declanșate funcțional, prin intermediul obiectivelor pedagogice, asigură premisa (auto)reglării permanente a activității didactice, de *predare-învățare-evaluare*. Această (auto)reglare determină, în mod obiectiv, ameliorarea, ajustarea sau chiar restructurarea proiectului de lecție, seminar, curs etc.

3.1.3. Structura obiectivelor pedagogice este evidentă, în ultima instanță, la nivelul activității concrete de *predare-învățare-evaluare*. Aceasta implică *o structură ierarhică*, specifică finalităților microstructurale, *o structură de relație*, situată la intersecția dintre obiectivele pedagogice și finalitățile pedagogice macrostructurale (ideal pedagogic, scopuri pedagogice) și *o structură de acțiune*, dependentă aproape exclusiv de creativitatea pedagogică a cadrului didactic.

A) Structura ierarhică a obiectivelor pedagogice este specifică finalităților microstructurale care - spre deosebire de finalitățile macrostructurale, care sunt absolute, indivizibile - au capacitatea de a dezvolta taxonomii, determinate în funcție de diferite criterii valorice.

Structura ierarhică a obiectivelor pedagogice include trei trepte de organizare, specifice finalităților educaționale microstructurale (vezi Jinga, Ioan; Negreț, Ion, 1994, pag.83-84):

a) Obiectivele generale ale procesului de învățământ vizează "scopurile" sau "țelurile" care orientează activitatea tuturor cadrelor didactice pe toată perioada școlarității integrând diferite produse parțiale sau specifice realizate în timp și spațiu, la nivelul *instruirii formale, nonformale, informale*.

b) Obiectivele de generalitate medie vizează "scopurile" sau "țelurile" unor niveluri, forme, discipline specifice de instruire, care pot fi "semioperaționalizate" prin acțiuni ale tuturor cadrelor didactice din domeniul respectiv, care angajează:

- anumite părți ale materiei de învățat: capitole, subcapitole, unități de instruire modulară, grupuri de lecții, de activități de cabinet, de laborator etc.;
- anumite posibilități de evaluare sumativă/cumulativă a cunoștințelor, deprinderilor, strategiilor asimilate la diferite intervale de timp.

c) Obiectivele operaționale vizează "țelurile" sau "țintele" concrete ale fiecărei activități didactice (lecție, activitate de laborator, curs, seminar etc.), realizată de elevi/studenți sub conducerea managerială a profesorului, pe secvențe de timp exacte, care valorifică resursele interne și externe ale învățării, disponibile în situația respectivă.

. Obiectivele operaționale reprezintă opera cadrului didactic. Integrarea în structura acestora a criteriilor și a mijloacelor de evaluare a rezultatelor asigură

perfecționarea continuă a activității de *predare-învățare-evaluare*, premisa realizării în timp a saltului de la instruire la autoinstruire, de la educație la autoeducație.

B) Structura de relație a obiectivelor pedagogice surpinde mecanismele psihosociale care determină proiectarea și realizarea activității didactice prin raportare permanentă la normele valorice definite la nivel de politică educațională și școlară/universitară. Aceste mecanisme reflectă desfășurarea finalităților educației, în timp și spațiu, pe parcursul a trei faze (vezi Lansheere, V., Lansheere, G., 1979):

a) faza I: raportarea profesorului la obiectivele cu cel mai mare grad de generalitate;

b) faza a II-a: raportarea profesorului la obiective cu nivel de generalitate intermediar;

c) faza a III-a: raportarea profesorului la inventarul obiectivelor specifice, stabilit în programele școlare/universitare.

a) Faza I, care vizează raportarea profesorului la obiectivele cu cel mai mare grad de generalitate, angajează limita superioară a corelației existente între finalitățile macrostructurale și finalitățile microstructurale.

Raportarea profesorului la obiectivele pedagogice de maximă generalitate asigură orientarea valorică a procesului de învățământ, consistența teleologică a activității didactice, coerența metodologică a acțiunilor de *predare-învățare-evaluare*, resursa de perfecționare continuă a *corelației subiect-obiect*.

Această fază oferă "un ideal al instruirii", care reflectă, la scara procesului de învățământ, linia generală de filosofie și de politică a educației definită la niveluri de generalitate maximă, proprii finalităților macrostructurale (idealului pedagogic și scopurilor pedagogice).

b) Faza a II-a, care vizează raportarea profesorului la obiective cu nivel de generalitate intermediar, angajează limita superioară a corelației existente între obiectivul pedagogic general (care reflectă finalitățile macrostructurale, oferind "idealul instruirii"- prezentat anterior ca obiectiv pedagogic general) și obiectivele pedagogice specifice procesului de învățământ.

Obiectivele cu grad de generalitate intermediar sunt rezultatul orientării obiectivelor cu cel mai mare grad de generalitate spre "capacități și rubrici de conținut" specifice diferitelor niveluri, forme și discipline de învățământ, instituționalizate la nivelul planului de învățământ. Aceste obiective sugerează profesorului mecanismele de elaborare a "scopului lecției"/cursului, seminarului etc. sau a "scopurilor lecției", care reflectă, la nivelul unei (sau unor) activități didac-

tice, linia stabilă de continuitate axiologică necesară între finalitățile macrostructurale ale educației și finalitățile microstructurale ale învățământului.

c) Faza a III-a, care vizează raportarea profesorului la inventarul obiectivelor specifice incluse în programele (pre)școlare/universitare, pe capitole și subcapitole, angajează elaborarea secvențelor de învățare care trebuie realizate în cadrul lecției, cursului, seminarului etc.

Secvențele de învățare, rezultate din obiectivele cu grad de generalitate intermediar, demonstrează capacitatea de creație pedagogică a fiecărui profesor. Ele constituie obiectivele concrete ale lecției/cursului, seminarului etc. care pot fi exprimate în termeni de informare și de formare. Corelarea lor, în sens managerial, evidențiază conexiunea necesară, în plan pedagogic, între obiectivele de conținut și obiectivele psihologice.

C) Structura de acțiune a obiectivelor pedagogice solicită profesorului competențe de *comunicare-cunoaștere-creativitate* angajate în direcția elaborării unui autentic "design instrucțional". Această activitate, bazată pe adaptarea obiectivelor specifice, definite în cadrul programelor școlare, la particularitățile școlii și clasei de elevi, presupune parcurgerea următorului circuit curricular: (vezi Gagné, Robert, M.; Briggs, Leslie, J., 1977, pag.23-25):

a) definirea obiectivelor lecției ca obiective operaționale, concrete, care precizează sarcinile de învățare ale elevului sub formă de comportamente observabile și controlabile, conform unor criterii și mijloace prezentate în mod explicit;

b) stabilirea resurselor interne(capacitățile elevului) și *externe* (conținutul și metodologia instruirii) *ale învățării și a restricțiilor* legate, de regulă, de timpul și spațiul disponibil pentru învățare;

c) proiectarea strategiei necesare pentru realizarea fiecărui obiectiv operațional, concret, în condiții optime, "interne și externe";

d) alegerea unui set de procedee de evaluare a rezultatelor obținute de elevi, în timpul și la sfârșitul activității didactice, valorificabile în cadrul "itemurilor propuse, care pot fi asamblate ca teste" de cunoștințe.

3.2. TAXONOMIA OBIECTIVELOR PEDAGOGICE

Taxonomia obiectivelor pedagogice reprezintă o clasificare sistematică a finalităților procesului de învățământ, realizată pe criterii pedagogice de maximă rigurozitate. Analiza noastră propune două asemenea criterii de clasificare, operabile, de altfel, în diferite variante, și în literatura de specialitate: *gradul de generalitate exprimat, tipul de comportament așteptat.*

3.2.1. Clasificarea obiectivelor pedagogice după gradul de generalitate exprimat reflectă toate dimensiunile procesului de învățământ, angajate în plan funcțional-structural-operațional. *Taxonomia* rezultată vizează:

- *obiectivele pedagogice generale*, valabile pe verticala și pe orizontala procesului de învățământ;
- *obiectivele pedagogice specifice*, valabile pe niveluri, trepte, discipline, forme de învățământ și de instruire;
- *obiectivele pedagogice concrete* ale procesului de învățământ, valabile la nivelul activității efective de *predare-învățare-evaluare*, realizată în diferite forme de organizare didactică (lecție, seminar, curs etc).

A) Obiectivele pedagogice generale reflectă dimensiunea funcțională a procesului de învățământ, situată la linia de intersecție cu finalitățile macrostructurale ale sistemului de educație. Aceste obiective vizează criteriile de elaborare a planului de învățământ, validate la nivel de politică a educației în funcție de capacitatea acestora de:

- a răspunde nevoilor reale de *formare-dezvoltare* a unui anumit tip de personalitate, valabil la scara întregii societăți;
- a îndruma acțiunile viitoare de programare și operaționalizare a conținutului instruirii în cadrul programelor și manualelor școlare;
- "a indica rezultatele care trebuie obținute prin activitățile școlare";
- "a orienta selecția conținuturilor, activitățile de învățare și exigențele pedagogice ale curriculum-ului";
- "a indica rezultatele care trebuie obținute prin intermediul activităților școlare" (vezi *Curriculum școlar. Ghid metodologic*, 1996, pag.16).

Proiectarea planului de învățământ implică instituționalizarea unor obiective pedagogice generale care orientează alegerea și ordonarea orizontală - verticală - transversală a disciplinelor școlare/universitare. Asemenea obiective generale vizează criteriile politice (de politică a educației) și pedagogice de elaborare a planului de învățământ.

Criteriile politice (de politică a educației) sunt relevante în cazul obiectivelor generale, situate la linia de interacțiune dintre finalitățile macrostructurale și microstructurale, care susțin, de exemplu, *abordarea sistemică și curriculară* a planului de învățământ - promovată de-a lungul timpului și la nivel de UNESCO (vezi Văideanu, George, 1988, pag.74-80);

Criteriile pedagogice sunt relevante în cazul obiectivelor generale care proiectează un anumit tip de învățare, care trebuie realizat prin toate structurile planului de învățământ, pe dimensiunea verticală, orizontală și transversală a acestuia - un exemplu avansat în acest sens este tipul de *învățare inovatoare*,

aflat în opoziție cu tipul de *învățare de menținere* (vezi Botkin, James, W; Elmandjra, Mahdi; Malița, Mircea, 1981).

Acest tip de învățare inovatoare trebuie realizat prin toate structurile planului de învățământ, dezvoltate în funcție de următoarele "scopuri revizuite" la nivelul unor obiective pedagogice generale: *autorealizare; autoestimare, stabilitate emoțională, expresivitate și creativitate; cultivarea talentelor și intereselor personale; folosirea inteligentă a timpului liber; pregătirea pentru stresul vieții moderne, sănătate și securitate psihică* (vezi Decker, F. Walker; Soltis, Jones, F., 1986, pag.76).

B) Obiectivele pedagogice specifice reflectă dimensiunea structurală a procesului de învățământ, care vizează resursele de conținut plasate intermediar între criteriile stabilite la nivel de politică a educației și cerințele de proiectare didactică eficientă orientate în direcția activității de *predare-învățare-evaluare*.

Aceste obiective acționează la nivelul a trei coordonate principale angajate în activitatea de proiectare a procesului de învățământ:

a) coordonata transversală, care vizează dimensiunile educației:
- obiective pedagogice specifice educației intelectuale
- obiective pedagogice specifice educației morale
- obiective pedagogice specifice educației tehnologice
- obiective pedagogice specifice educației estetice
- obiective pedagogice specifice educației fizice;

b) coordonata verticală, care vizează treptele de învățământ:
- obiectivul pedagogic specific învățământului preșcolar
- obiectivul pedagogic specific învățământului primar
- obiectivul pedagogic specific învățământului secundar inferior
- obiectivul pedagogic specific învățământului secundar superior (liceal - profesional)
- obiectivul pedagogic specific învățământului superior (scurt-lung-postuniversitar);

c) coordonata orizontală, care vizează obiectivele pedagogice specifice ale fiecărei discipline de învățământ sau grupe de discipline proiectate intradisciplinar, interdisciplinar sau transdisciplinar.

Cele trei coordonate prezentate anterior pot fi combinate și recombinate la nivelul planului de învățământ, în funcție de structura acestuia și de criteriile care stau la baza elaborării acestuia. Valorificarea lor deplină presupune instituționalizarea obiectivelor pedagogice specifice la nivelul unor programe de instruire formală și nonformală, deschise în direcția educației permanente și a autoeducației.

C) Obiectivele pedagogice concrete reprezintă dimensiunea operațională a procesului de învățământ care proiectează acțiunile pe care elevul trebuie să le realizeze sub conducerea cadrului didactic în timpul lecției, activității în laborator, seminarului, cursului etc.

Obiectivele pedagogice concrete proiectează la nivel operațional comportamentul de răspuns, al elevilor, la sarcinile didactice comunicate la începutul lecției, cursului, seminarului, etc. Acest comportament de răspuns trebuie să fie observabil și evaluabil, din punct de vedere pedagogic, la diferite intervale de timp care acoperă una sau mai multe secvențe de instruire proiectate și realizate pe parcursul activității didactice respective (lecție, curs, seminar etc.).

Elaborarea obiectivelor pedagogice concrete presupune activarea unei *strategii de operaționalizare* a finalităților microstructurale. În acest context metodologic, obiectivele pedagogice concrete sunt denumite și obiective pedagogice operaționale.

Strategia operaționalizării angajează responsabilitatea fiecărui cadru didactic necesară pentru proiectarea eficientă a oricărei activități de *predare-învățare-evaluare*. În realizarea acestei strategii de operaționalizare sunt implicate două operații pedagogice complementare (vezi Cerghit, Ioan, coordonator, 1983, pag.75):

a) operația pedagogică de deducere a obiectivelor concrete din obiectivele specifice și din obiectivele generale incluse în documentele oficiale de proiectare a instruirii (programe școlare/universitare, plan de învățământ etc.);

b) operația pedagogică de traducere efectivă a obiectivelor respective "în planul acțiunii și al aplicației directe", ca sarcini de învățare concrete.

Ambele operații, indispensabile în cadrul unui învățământ prioritar formativ, contribuie la consolidarea structurii interne a obiectivelor pedagogice concrete, operaționale. Această structură internă asigură realizarea funcțiilor de proiectare axiologică și de autoreglare metodologică a obiectivelor pedagogice prin angajarea creativității fiecărui cadru didactic.

3.2.2. Clasificarea obiectivelor pedagogice după tipul de comportament așteptat angajează două "criterii de referință": *competența* proiectată și realizată; *performanța* proiectată și realizată. În această accepție, obiectivele evocate sunt denumite uneori și "obiective de referință".

A) Obiectivele pedagogice de competență reflectă dimensiunea funcțional-structurală a procesului de învățământ situată, de regulă, între obiectivele generale și obiectivele specifice.

Obiectivele pedagogice de competență oferă instrumentele metodologice necesare pentru analiza "scopurilor" activității didactice (lecției etc.), care con-

centrează, de fapt, obiectivele generale și specifice ale procesului de învățământ, operaționalizate la nivelul unui capitol, subcapitol sau grup de lecții.

Aceste instumente metodologice *nu sunt activate însă pentru formularea directă, imediată, a obiectivelor*. Pe de o parte, ele orientează axiologic desfășurarea activității de *predare-învățare-evaluare*. Pe de altă parte, obiectivele de competență au un sens praxiologic, managerial, care include "un îndemn" care are menirea "de a preciza ce comportamente trebuie cercetate, încurajate, întărite" (vezi Dimitriu, E., 1982, pag.83).

Taxonomia elaborată de B.Bloom în anul 1956, *poate fi interpretată ca un model al obiectivelor pedagogice de competență*, care vizează următoarele domenii ierarhice ale cunoașterii: *cunoașterea* simplă - *înțelegerea - aplicarea - analiza - sinteza - evaluarea* critică (vezi Bloom, B., 1971).

Această taxonomie a fost completată de alți autori, care au stabilit obiective de competență pentru domeniul:

- afectiv (Krathwohl): *receptare - reacție - valorizare - organizare - caracterizare;*
- psihomotor (Simpson): *percepere - dispoziție - reacție dirijată - automatism - reacție complexă* (vezi Potolea, Dan, 1988, pag.147).

Taxonomia obiectivelor pedagogice evocată - devenită clasică - a fost dezvoltată ulterior în mai multe variante care propun diferite tipuri de *obiective de competență* aplicabile pe niveluri, trepte, forme și discipline de învățământ, în contextul proiectării curriculare a instruirii (vezi Lansheere, Viviane et Gilbert, 1991, pag.83-230).

Contribuții din ultimul deceniu vizează integrarea obiectivelor *cognitive-afective-psihomotorii* la nivelul unor competențe active la nivelul tuturor formelor de instruire, angajate în sensul educației permanente: *responsabilitatea civică, pregătirea vocațională, dezvoltarea atitudinii democratice, cultivarea sănătății, ajustarea personală și socială, valorificarea etică și comportamentală, raportarea la problemele altora* (vezi Walker, Decker, F.; Solties, Jones, F.,1986, pag.75).

Comportamentele de competență, concepute pe diferite grade de complexitate, marchează deciziile manageriale necesare la nivelul proiectării programelor școlare/universitare care vizează capacități de învățare eficiente, confirmate prin atingerea unor performanțe, individuale și sociale, concrete, evaluabile și perfectibile în timp și spațiu.

B) Obiectivele pedagogice de performanță reflectă dimensiunea structural-operațională a procesului de învățământ, situată, de regulă, între obiectivele specifice și obiectivele concrete.

Obiectivele pedagogice de performanță oferă instrumentele metodologice necesare pentru formularea sarcinilor de instruire care pot fi concepute în două modalități:

- ca secvențe înlănțuite în cadrul unei activități didactice sau pe parcursul mai multor activități didactice (vezi interdependența existentă între obiectivele operaționale ale unei lecții, grup de lecții, subcapitol, capitol etc.);
- ca "secvență unică", verificabilă imediat, după modelul "pașilor" folosit în cadrul instruirii programate (vezi statutul "microobiectivului operațional" - Landsheere, Viviane, 1992, pag.102).

Obiectivele de performanță sunt raportate direct la conținuturile instruirii proiectate la nivelul programelor școlare/universitare. Orientarea lor vizează, mai ales, dimensiunea formativă a materiei, dependentă de specificul activității de instruire dar și de particularitățile elevilor.

Specificul activității de instruire permite delimitarea următoarelor obiective de performanță, interdependente la nivelul procesului de învățământ: *obiective de stăpânire a materiei - obiective de transfer - obiective de exprimare* (vezi Lansheere, G., Lansheere, V., 1979).

Obiectivele de stăpânire a materiei proiectează performanța elevului la nivelul unor informații precise, date, fapte, locuri, reguli etc. Aceste obiective de performanță, indispensabile în cadrul oricărei activități de instruire, "tind să producă rezultate omogene ale învățării dacă nu în același moment pentru toți elevii, cel puțin în momente diferite". Principalul lor avantaj depinde tocmai de calitatea lor "de obiective mai ușor controlabile" prin evaluări precise, realizabile în diferite contexte didactice și extradidactice.

Obiectivele de transfer proiectează un alt tip de performanță, în cadrul căreia "nu se pot prevedea toate situațiile". Aceste obiective de performanță vizează activitățile de instruire care solicită, în mod special, mecanisme epistemologice de tip intradisciplinar, interdisciplinar sau transdisciplinar, bazate pe aplicarea și aprofundarea cunoștințelor dintr-un domeniu în alte contexte de referință, deschise în plan informațional și metodologic.

Obiectivele de transfer angajează resurse formative de maximă eficiență, proprii proceselor educative de anvergură care plasează achizițiile intelectuale și nonintelectuale, dobândite în cadrul activității didactice, în situații de învățare socială diverse, similare sau complementare. În această perspectivă obiectivele de transfer vizează performanțe metodologice indispensabile în studiul "științelor experimentale" sau a disciplinelor încadrate convențional în categoria științelor socio-umane.

Obiectivele de exprimare proiectează performanțe în situații didactice specifice: rezolvări de probleme, rezolvări de situații-problemă, creații (la disciplinele estetice, tehnologice etc.), compuneri (literare, analize, interpretări (de texte

literare, filosofice, sociologice, pedagogice etc.; de situații, fenomene sociale, economice, politice etc.).

Aceste obiective de performanță - mai dificil de evaluat în comparație cu obiectivele de stăpânire a materiei și chiar cu obiectivele de transfer - stimulează dezvoltarea unor capacități complexe, indispensabile elevului în perspectiva integrării sale într-o societate democratică, de tip informatizat: capacitatea de comunicare, capacitatea de generalizare-abstractizare în condiții de exersare activă a creativității inventive și inovatoare; capacitatea de învățare socială; capacitatea de (auto)cultivare a valorilor estetice; capacitatea de valorificare a inteligenței, verbale și artistice, în situații de viață diverse etc..

Particularitățile elevilor, care marchează, în mod obiectiv sau subiectiv, existența unui anumit stadiu al învățării, stau la baza unui alt model de definire a obiectivelor de performanță, model elaborat de L.D'Hainaut (vezi Landsheere, G., Landsheere, V., 1979, pag.223):

- obiective de performanță bazate pe reproducere (care solicită memoria);
- obiective de performanță bazate pe conceptualizare (care solicită capacitatea de generalizare a gândirii);
- obiective de performanță bazate pe aplicarea regulilor (care solicită capacitatea de concretizare logică a gândirii);
- obiective de performanță bazate pe asocierea răspunsurilor (care solicită capacitatea de gândire divergentă);
- obiective de performanță bazate pe rezolvarea de probleme (care solicită resursele inteligenței generale și speciale);
- obiective de performanță bazate pe rezolvarea de situații-problemă (care solicită capacitatea creativă, inventivă și inovatoare).

Obiectivele de performanță pot fi analizate și în funcție de "triada" didacticii tradiționale: *cunoștințe-priceperi-deprinderi*. Aceasta cunoaște o dublă mutație metodologică, legată de restructurarea conceptelor dar și de reordonarea lor ierarhică.

Prima mutație metodologică vizează restructurarea conceptelor:

- *priceperile* - care reprezintă doar o capacitate simplă, situată la limita deprinderilor - lasă loc *strategiilor cognitive*, care reprezintă un ansamblu unitar de metode integrate într-o concepție unitară de învățare;
- *deprinderile* - care reprezintă doar anumite acțiuni automatizate - lasă loc *atitudinilor* - care reprezintă un ansamblu de tendințe afective, motivaționale, caracteriale, integrate în structura personalității ca vectori ai activității didactice și *capacităților* - care reprezintă un ansamblu de însușiri aptitudinale potențiale care asigură realizarea eficientă a activității didactice (vezi Golu, Mihai, coordonator, 1978; *Dicționar de pedagogie*, 1979).

A doua mutație condiționează chiar reformarea curriculară a procesului de învățământ prin "răsturnarea triadei: cunoștințe-priceperi-atitudini și capacități". Noua ordine ierarhică a obiectelor de performanță, instituționalizată prin studiile elaborate de UNESCO, declanșează "inovații și redimensionări la nivelul structurii învățământului, al combinării metodelor de *predare-învățare-evaluare*" (Văideanu, George, 1988, pag.82-84):

a) atitudinile și capacitățile ("cum ar fi de exemplu, înțelepciunea, responsabilitatea, spiritul de independență");

b) strategiile de cunoaștere;

c) cunoștințele - care trebuie angajate la nivelul unor concepte și metodologii (vezi Văideanu, George, 1996, pag.68-70).

Analiza managerială a proceselor de instruire, proiectate și realizate la scara unei creativități sociale de anvergură, confirmă mutațiile înregistrate în ierarhia obiectivelor de performanță (vezi Bartlett, Christopher, A; Ghoshal, Sumantra, 1991, pag.293-295):

a) schimbarea atitudinilor și mentalităților;

b) schimbarea relațiilor și a proceselor interpersonale;

c) schimbarea structurilor și a responsabilităților formale.

Obiectivele de performanță determină practic o nouă ierarhie a sarcinilor de învățare situate la limita dintre dimensiunea structurală și dimensiunea operațională a procesului de învățământ. Prin extinderea și aprofundarea sferei finalităților cognitive (deprinderi intelectuale - strategii cognitive - informații logice - deprinderi motorii - atitudini cognitive), obiectivele de performanță promovează un nou "design instrucțional" cu consecințe pedagogice multiple pentru:

- dezvoltarea sistematică a fiecărei personalități;
- orientarea formativă a învățării "imediată și de durată";
- valorificarea deplină a mediului intern și extern al învățării (vezi Gagné, Robert, M.; Briggs, Leslie, J., 1979, pag.12-14).

3.3. OPERAȚIONALIZAREA OBIECTIVELOR PEDAGOGICE

Operaționalizarea obiectivelor pedagogice reprezintă o strategie de analiză a finalităților procesului de învățământ realizată de cadrul didactic prin intermediul a două acțiuni complementare care vizează eficientizarea activității de *predare-învățare-evaluare*:

a) deducerea obiectivelor concrete din obiectivele generale și specifice, incluse în programele școlare/universitare;

b) *prezentarea obiectivelor concrete*, ca sarcini didactice pe care trebuie să le realizeze elevul/studentul în timpul unei activități (lecție etc.), *sub forma de obiective de conținut (prioritar informative) și obiective psihologice (prioritar formative)*, adaptate la specificul școlii și al clasei.

Prin multiplicarea numeroaselor lor efecte pedagogice, aceste două acțiuni complementare *valorifică resursele modelului funcțional-structural de proiectare și de realizare a obiectivelor operaționale*, stimulând, în același timp, resursele de creativitate didactică ale profesorilor, capacitățile acestora de (auto)-perfecționare a activității de *predare-învățare-evaluare*.

3.3.1. Strategia de operaționalizare a obiectivelor pedagogice este proiectată și realizată de fiecare profesor prin acțiunile complementare prezentate anterior. Această strategie, complexă și creatoare, vizează precizarea "comportamentului final" al elevului, exprimat, de regulă, printr-un verb - care definește *acțiunea concretă* a elevului - și o *performanță concretă*, exprimată la nivel de produs al învățării.

Literatura de specialitate evidențiază faptul că *"cele două elemente nu trebuie disociate"* (subl.ns.) - vezi Mager, R.F., 1972; De Landsheere, Viviane et Gilbert, 1991, pag.243. Articularea lor presupune stabilirea unei corelații între *obiectivele de conținut* - care vizează *performanțe* direct controlabile - și *obiectivele psihologice*, exprimate în produse ale învățării cu valori formative diferite, care nu sunt întotdeauna direct controlabile dar care sunt evaluabile în termeni de *competențe* dobândite și valorificate în anumite limite de timp și spațiu.

A) Obiectivele concrete de conținut reprezintă acele structuri prioritar informative aflate la baza oricărei programe școlare/universitare. Ele concentrează sarcini didactice aflate într-o "complexitate crescândă" prezentată în literatura de specialitate pe următorul circuit metodologic: deprinderi intelectuale, strategii cognitive, informații logice, deprinderi motorii, atitudini față de cunoaștere (vezi Gagné, Robert, M.; Briggs, Leslie, J., 1979, pag.96-102).

Modelul evocat sugerează și modalitatea de operaționalizare a celor cinci categorii de obiective prioritar cognitive, care se regăsesc la nivelul oricărei trepte și discipline de învățământ. Această modalitate presupune corelarea *sarcinii didactice concrete* - legată de o anumită deprindere, strategie, informație logică, atitudine cognitivă specifică unei anumite materii școlare - *cu acțiunea concretă a elevului* - exprimată prin diferite verbe de acțiune - care confirmă realizarea sarcinii didactice respective.

MODEL DE OPERAȚIONALIZARE A OBIECTIVELOR PEDAGOGICE DE CONȚINUT

- aplicabil la orice nivel şi disciplină de învățământ

Obiectivul pedagogic concret capacitatea vizată/în termeni de conținut	Acțiunea elevului/exprimată printr-un verb care confirmă realizarea obiectivului pedagogic concret
1. Deprindere intelectuală - primul instrument al instruirii - solicită diferite niveluri de **performanță-competență** vezi obiectivele concrete: a - e	a) **discriminează** (sesizează stimuli care diferă prin una sau mai multe dimensiuni) b) **identifică** (o clasă de proprietăți a unui obiect...) c) **clasifică** (ordonează ierarhic, demonstrează conceptual, exemplifică - noțiuni, categorii) d) **demonstrează** (prin reguli constante în situații variate) e) **generează** (utilizează reguli complexe care permit rezolvarea unor probleme noi)
2. Strategie cognitivă - un ansamblu de deprinderi intelectuale deplin integrate în activitatea de învățare... - "o deprindere intelectuală superioară", specializată la nivel de aptitudine/ capacitate - în elaborarea şi rezolvarea problemelor şi a situațiilor-problemă	a) **elaborează** probleme şi situații-problemă b) **rezolvă** probleme şi situații-problemă c) **inventează** probleme şi situații-problemă
3. Informație verbală - învățarea noțiunilor - învățarea judecăților (raporturi între noțiuni) - învățarea raționamentelor (raporturi între judecăți)	a) **enunță** denumiri, fapte, cunoştințe b) **defineşte** exprimând **verbal** relația dintre două sau mai multe evenimente sau **generalizări** (noțiuni, judecăți), c) **raportează** stabileşte relații între...
4. Deprindere motorie - capacitate exprimată prin: rapiditate, acuratețe, forță sau suplețe a mişcărilor - calități implicate într-o activitate de învățare...	**execută** (acțiune - mişcare corporală care implică activitate musculară în anumite standarde - vezi calitățile deprinderii motrice)
5. Atitudine cognitivă - stare internă care influențează elevul/studentul în **alegerea** acțiunii/operațiilor didactice **pe criterii valorice**	**alege** (optează pentru o clasă de acțiuni/operații personale care exprimă tendințe pozitive-negative față de anumite "obiecte, evenimente sau persoane" - de exemplu: gândire convergentă - divergentă etc.)

Interpretarea acestui model evidențiază ponderea pedagogică inițială a sarcinilor de instruire bazate pe obiective prioritar cognitive sau informative. Realizarea lor - sugerată prin *corelația funcțională* existentă între sarcina didactică proiectată şi acțiunea concretă a elevului, corespunzătoare sarcinii respective -

asigură premisa efectelor formative ulterioare, multiplicabile în timp. Această situație nu exclude posibilitatea realizării simultane a obiectivelor *informative-formative*, dependentă de calitatea proiectului didactic asumat și de valorificarea la maximum a potențialului general, particular și individual al clasei de elevi.

Dobândirea deprinderilor intelectuale și motorii, a strategiilor cognitive, a informațiilor logice, a atitudinilor față de cunoaștere, angajează proiectarea și realizarea unor acțiuni didactice "de stăpânire a materiei", de aprofundare a acesteia în sens aplicativ și interpretativ. Acest moment, care marchează atingerea la parametrii pedagogici superiori a obiectivelor de conținut incluse în programele școlare, implică deja orientarea evoluției personalității elevului în direcția obiectivelor psihologice care devin prioritar formative.

B) Obiectivele concrete psihologice reprezintă efectele formative explicite și implicite proiectate prin interemdiul structurilor de conținut *predate-învățate-evaluate* conform programelor școlare/universitare. Aceste obiective pot fi incluse deja la nivelul obiectivelor de conținut sau a obiectivelor prioritar informative care vizează întotdeauna, în mod direct sau indirect, anumite circuite metodologice de stimulare a procesului de *formare-dezvoltare* a personalității. Pe de altă parte, obiectivele psihologice vizează în mod special materia anumitor discipline școlare. De asemenea, ele contribuie la "individualizarea" sarcinilor didactice prin prezentarea obiectivelor concrete la diferite niveluri de realizare care reflectă anumite structuri de conținut aflate într-o "complexitate crescândă".

Obiectivele concrete psihologice dezvoltă, de regulă, modelul lui B.Bloom prin diferite acțiuni de specificare și operaționalizare care caută corespondențele formative (de ordin *cognitiv - afectiv - psihomotoriu*) ale conținutului instruirii și exprimarea lor pe diferite grade de performanță și de competență. O asemenea analiză a taxonomiei lui Bloom este realizată de Landsheere, care urmărește "o reformulare a obiectivelor" cognitive, afective și psihomotorii, reformulare la care ne vom referi în finalul acestui capitol.

Obiectivele concrete psihologice pot fi specificate și operaționalizate și prin raportarea la alte tipologii și modele taxonomice. Prezentarea noastră respectă criteriile de clasificare consacrate deja în taxonomia lui Bloom care vizează trei categorii de obiective: *cognitive-afective-psihomotorii*.

a) Obiective cognitive

După tipologia lui de D'Hainaut (vezi D'Hainaut, 1979):

Operații la nivelul antrenării gândirii:

- a lua și a trata informația
- a găsi relații între informații și mediul înconjurător
- a comunica (a recepta mesaje - a emite mesaje)
- a traduce (a transcrie, a transpune mesajul în alt cod)
- a se adapta (a percepe, a înțelege în condiții de schimbare);

Operații la nivelul gândirii în acțiune:

- a aplica modele adecvate unor situații, pentru soluții adecvate, evaluabile
- a rezolva probleme: a le identifica, a le pune corect...
- a inventa, a inova: a crea în sens superior
- a judeca sau a evalua, pe criterii manageriale (sistemice, optime, strategice)
- a alege, pe criterii manageriale;

Operații la nivelul gândirii speculative:

- a abstrage, a esențializa: a identifica, a reflecta, a rezolva, a clasa - categorii de probleme
- a explica, în sens managerial
- a demonta: a determina limite de validitate într-o situație dată
- a prevedea, a deduce
- a învăța: a restructura materia, a aplica materialul învățat în situații noi, a controla valoarea învățării;

Operații la nivelul demersurilor aflate în raporturi directe cu acțiunea:

- a acționa rațional: a stabili obiectivele acțiunii, a pregăti acțiunea, a evalua rezultatele, a corija acțiunea
- a decide: a preciza, a pregăti, a lua, a evalua - prin rezultate, a reajusta decizia
- a concepe un plan de acțiune sau o strategie: a determina derularea acțiunii în condiții de schimbare
- a transforma
- a organiza.

După modelul acțiunii creative, elaborat de Guilford (vezi De Landsheere, Viviane et Gilbert, 1991, pag.104-106):

A realiza acțiuni la nivel de:

- *operații* de cunoaștere
- *operații* de memorie
- *operații* de gândire convergentă
- *operații* de gândire divergentă
- *operații* de evaluare, care generează decizii *optime*;

A realiza acțiuni la nivel de:
- *conținuturi* de tip figurativ
- *conținuturi* de tip simbolic
- *conținuturi* de tip semantic
- *conținuturi* de tip comportamental: vezi, de exemplu, inteligența socială;

A realiza acțiuni la nivel de:
- *produse* tip unități
- *produse* tip clase
- *produse* tip relații
- *produse* tip sisteme
- *produse* tip transformări
- *produse* tip implicații.

b) Obiective afective

După taxonomia lui D'Hainaut (vezi De Landsheere, Viviane et Gilbert, 1991 pag.154-156):

A forma o convingere prin:
- *capacitatea* de a percepe socio-afectiv
- capacitatea de a fi conștient de o situație socio-afectivă
- *capacitatea* de a da o explicație propriului comportament socio-afectiv
- *capacitatea* de a generaliza o experiență socio-afectivă;

A aplica o valoare convingere socio-afectivă prin:
- *capacitatea* de a aplica pasiv valori și convingeri
- *capacitatea* de a aplica potențial valori și convingeri
- *capacitatea* de a aplica efectiv valori și convingeri;

A combina și a ierarhiza valori convingeri socio-afective prin:
- *capacitatea* de a combina și a ierarhiza valori compatibile
- *capacitatea* de a rezolva conflicte între valori incompatibile.

c) Obiective psihomotorii

După taxonomia lui Guilford (vezi Lansheere, Viviane et Gilbert, 1991, pag.185):

A forma:
- *capacități* de forță generală a corpului, forță a trunchiului și a membrelor
- *capacități* de impulsionare a timpului de reacție generală, de împingere a membrelor, de atingere a mâinii
- *capacități* de viteză a brațului

- *capacităţi* de precizie statică a corpului, în echilibru static, a membrelor, prin fermitatea braţului
- *capacităţi* de precizie dinamică prin echilibrul dinamic al corpului, precizia gesturilor, braţului şi a mâinii
- *capacităţi* de coordonare a ansamblului corpului, a dexterităţii manuale a mâinii, a dexterităţii degetului
- *capacităţi* de supleţe a trunchiului.

Analiza specifică a capacităţilor cognitive afective, psihomotorii, evocate anterior, presupune raportarea la particularităţile nivelului, treptei, disciplinei de învăţământ, situaţiilor şi condiţiilor interne şi externe de realizare a învăţării. Aceasta va permite exersarea creativităţii profesorului în cadrul unor strategii de operaţionalizare bazate pe deducerea obiectivelor concrete din obiectivele intermediare şi generale şi pe transpunerea pedagogică a acestora în termeni comportamentali, la nivel de competenţă şi de performanţă.

3.3.2. Metodologia operaţionalizării obiectivelor concrete presupune valorificarea modelelor taxonomice evocate la nivelul unor finalităţi microstructurale de referinţă, deschise în direcţia atingerii unor competenţe şi performanţe la nivelul activităţii didactice prin angajarea resurselor *informative-formative* ale programelor şcolare/universitare.

Operaţionalizarea obiectivelor pedagogice concrete solicită cadrelor didactice o activitate de proiectare complexă, desfăşurată creativ la nivelul a două coordonate valorice: *o coordonată teleologică-sintetică* şi *o coordonată praxiologică-analitică*.

a) Coordonata teleologică-sintetică este centrată asupra "comportamentelor observabile fără de care pare imposibil de demonstrat că un scop pedagogic a fost atins" (Landsheere, Viviane et Gilbert, 1991, pag.233).

b) Coordonata praxiologică-analitică este centrată asupra celor trei exigenţe devenite clasice în teoria operaţionalizării obiectivelor (vezi Mager, R.F., 1962):

- identificarea şi precizarea comportamentului final al elevului, observabil până la sfârşitul activităţii didactice;
- stabilirea condiţiilor de învăţare interne (capacităţile elevului) şi externe (conţinuturile minime-medii-maxime; stimulentele-restricţiile metodologice; timpul minim-mediu-maxim necesar pentru îndeplinirea sarcinilor didactice propuse), interpretabile şi ca resurse ale instruirii;
- definirea criteriilor de reuşită acceptabile, în termeni de produse ale învăţării, exprimate:

- *calitativ*, prin *competenţe* de învăţare, evaluabile până la sfârşitul activităţii didactice şi în perspectiva evoluţiei elevului;
- *cantitativ*, prin *performanţe* de învăţare, evaluabile până la sfârşitul activităţii didactice *în raport de*: proporţia răspunsurilor corecte şi a regulilor şi principiilor aplicate adecvat; gradul de validare a răspunsului acceptat; gradul de deviere a răspunsului în raport cu soluţia-standard; timpul-limită acceptat.

Coordonata praxiologică-analitică defineşte, astfel, caracteristicile oricărui obiectiv pedagogic concret, caracteristici dependente de calitatea acţiunii de operaţionalizare realizată anterior pentru proiectarea corectă a lecţiei, seminarului, cursului etc. Aceste caracteristici vizează *capacitatea didactică a obiectivului pedagogic concret de a fi simultan şi succesiv*:

a) *exprimat* în funcţie de elev şi de colectivul de elevi, ca sarcină a acestuia;

b) *descris* în termenii unei schimbări comportamentale observabilă;

c) *definit* la nivelul unei *performanţe* măsurabilă, raportată şi deschisă spre anumite "standarde de *competenţă*";

d) *precizat* în raport de anumite condiţii: timp, stimulente şi constrângeri metodologice, stil educaţional;

e) *evaluat* după anumite criterii de reuşită sau trepte de realizare, validate la nivel *minim-mediu-maxim*.

În această accepţie, un obiectiv pedagogic operaţionalizat corect este exprimat în funcţie de elev, este concret, propune sarcini performative/măsurabile, descriind condiţiile şi criteriile de realizare. Un asemenea obiectiv, propus, de exemplu, în cazul fizicii, solicită ca *elevul - să ştie să proiecteze - o schemă electrică - formată din maximum trei circuite - capabile să îndeplinească un anumit rol funcţional* (vezi Cerghit, Ioan, coordonator, 1983, pag.76-81).

3.3.3. Funcţionalitatea obiectivelor pedagogice concrete acoperă domeniul proiectării didactice pe o zonă de exersare a capacităţilor de decizie managerială proprie fiecărui profesor. Această zonă vizează acţiunea de operaţionalizare a obiectivelor care oferă fiecărui cadru didactic posibilitatea de manifestare a creativităţii pedagogice, în contextul valorificării programelor şcolare în funcţie de particularităţile elevilor şi ale mediului şcolar.

Strategia operaţionalizării obiectivelor pedagogice este orientată în direcţia concretizării acestora la nivelul unor sarcini de învăţare explicite, care anticipează performanţe comportamentale observabile şi măsurabile. Realizarea sa efectivă implică însă "un demers pedagogic complicat" (vezi Ferenczi, Iuliu; Preda, Vasile, 1995).

Strategia operaţionalizării acţionează, astfel, diferit în cazul structurilor algoritmice, valabile, de exemplu, în cazul matematicii, fizicii, chimiei, gramaticii, limbilor străine, care oferă criterii de evaluare exacte, a sarcinilor didactice

proiectate, mai ales, în termeni de stăpânire a materiei. În schimb, structurile euristice, proprii, de exemplu, literaturii sau ştiinţelor socio-umane, bazate pe numeroase obiective de transfer şi de exprimare, solicită combinarea criteriilor de evaluare cantitativă-calitativă, care sunt centrate asupra unor performanţe comportamentale mai greu de măsurat în perspectiva sarcinilor didactice imediate.

Dificultatea sau chiar imposibilitatea operaţionalizării - în sensul proiectării unor comportamente măsurabile imediat după realizarea sarcinii didactice - este, de altfel, evidentă în cazul unor obiective pedagogice complexe existente în cadrul oricărei programe şcolare care vizează rezolvarea unor *situaţii-problemă*, stimularea creativităţii, dezvoltarea atitudinilor morale şi a judecăţilor de valoare. Acestea sunt definite unori ca "obiective neoperaţionale", cu un caracter deschis, care oferă, pe de o parte, posibilitatea ca fiecare elev să dea un răspuns personal (...), cu elemente de originalitate de creaţie, care nu pot fi uniformizate, standardizate şi nici prevăzute", iar pe de altă parte, sursa de perfectibilitate, în timp, în raport cu anumite standarde de competenţă instituţionalizate la nivel de politică şcolară. (vezi Cerghit, Ioan, coordonator, 1983, pag.82, 83).

În perspectiva managementului educaţiei şi a didacticii postmoderne, de tip curricular, operaţionalizarea obiectivelor vizează capacitatea de proiectare a profesorului prin raportarea permanentă a sarcinilor didactice curente la niveluri de generalitate şi de specificitate care oferă substanţă pedagogică *performanţelor* măsurabile imediat şi deschidere direcţionată valoric spre *competenţele* care solicită acumulare în timp.

Funcţionalitatea obiectivelor pedagogice concrete dobândeşte astfel o semnificaţie mai largă, care oferă operaţionalizării un dublu sens pedagogic:

a) un sens care valorifică (şi) dimensiunea temporală a corelaţiei existente între performanţa de învăţare actuală, observabilă direct, imediat, şi competenţa de instruire potenţială, virtuală;

b) un sens care urmăreşte nu numai rezultatele imediate ci şi "componentele scopurilor educative în termeni de activităţi cognitive, afective şi psihomotorii proprii celui care învaţă (...), cu precizarea situaţiilor în care astfel de activităţi se vor exersa şi se vor manifesta" (L.D'Hainaut, 1981, pag.147).

Modul de structurare a obiectivelor pedagogice concrete reflectă această funcţionalitate complexă, determinată la nivel pedagogic şi social. Criteriile de operaţionalizare concentrează simultan *acţiunea elevului - condiţiile de realizare - indicatorii de evaluare*. Valorificarea lor angajează următoarea schemă de proiectare funcţională, adaptabilă, în sens larg şi în sens restrâns, la toate treptele, formele şi disciplinele de învăţământ:

- orientarea acţiunii didactice spre modificări calitative, *realizabile* la nivelul capacităţii preşcolarilor, elevilor, studenţilor etc.;

- respectarea integrală a condițiilor concrete de *realizare* a acțiunii didactice/educative;

- raportarea acțiunii didactice la standarde de evaluare, care stimulează *realizarea* sarcinii în limite minime-medii-maxime.

3.4. MODELE DE OPERAȚIONALIZARE A OBIECTIVELOR PEDAGOGICE CONCRETE, PRIORITAR FORMATIVE

Prezentarea unor modele de operaționalizare a obiectivelor pedagogice concrete, prioritar formative, sugerează o anumită ordine managerială posibilă și necesară în activitatea de proiectare didactică.

Valorificarea deplină a personalității fiecărui preșcolar, elev, student etc. implică raportarea permanentă a obiectivelor de conținut, prioritar informative, la obiectivele psihologice, prioritar formative. Astfel, obiectivele de conținut - susținute prin anumite deprinderi intelectuale, strategii cognitive, informații logice, deprinderi motorii, atitudini cognitive - trebuie regândite în corelație funcțională cu efectele formative declanșate simultan sau succesiv în plan cognitiv, afectiv, psihomotor. Acest plan al dezbaterii solicită profesorului proiectarea activității didactice la nivelul unității sale informativ-formative.

Structurile pe care le propunem valorifică interpretările existente în literatura de specialitate (vezi Lansheere, G., Lansheere, V., 1979, pag.82-85, 133-134, 182-188). Aceste structuri evidențiază corelația funcțională existentă între competența vizată și performanțele de învățare posibile în cadrul celor trei ***modele de operaționalizare a obiectivelor pedagogice concrete, de ordin cognitiv, afectiv, psihomotor.***

Interpretarea pe care o propunem evidențiază *ponderea formativă a sarcinilor de instruire* realizate la diferite niveluri de performanță orientate în direcția atingerii anumitor competențe, orientate psiho-social pentru dezvoltarea deplină a personalității elevului. Aspirația la standarde calitative comune presupune, astfel, valorificarea numeroaselor posibilități, existente la nivelul fiecărui colectiv, de realizare a unei instruiri diferențiate, individualizate.

Model de operaționalizare a obiectivelor pedagogice concrete de ordin cognitiv

- aplicabil la orice nivel, formă, disciplină de învățământ

COMPETENȚE VIZATE	PERFORMANȚE POSIBILE/ acțiunea elevului/studentului
1. **CUNOAȘTERE** (date, termeni, clasificări, metode, teorii, categorii)	a defini... a recunoaște... a distinge... a identifica... a aminti...
2. **ÎNȚELEGERE**/capacitatea de raportare a noilor cunoștințe la cunoștințele anterioare prin:	
a) transpunere	a "traduce", a transforma, a ilustra, a redefini;
b) interpretare	a interpreta, a reorganiza, a explica, a demonstra;
c) extrapolare	a extinde, a extrapola, a estima, a determina;
3. **APLICARE** (a noilor cunoștințe)	a aplica, a generaliza; a utiliza, a se servi de...; a alege, a clasifica; a restructura;
4. **ANALIZA** pentru:	
a) căutarea elementelor	a distinge, a identifica, a recunoaște;
b) căutarea relațiilor	a analiza, a compara, a deduce;
c) căutarea principiilor de organizare	a distinge, a analiza, a detecta;
5. **SINTEZA** pentru:	
a) crearea unei opere personale	a scrie, a relata, a produce;
b) elaborarea unui plan de acțiune	a proiecta, a planifica, a propune;
c) derivarea unor relații abstracte dintr-un ansamblu	a deriva, a formula, a sintetiza;
6. **EVALUAREA** prin:	
a) critică internă	a judeca, a argumenta, a evalua, a valida, a decide;
b) critică externă	a compara, a contrasta, a standardiza, a judeca, a argumenta, a evalua.

BCU IAȘI - CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Model de operaționalizare a obiectivelor pedagogice concrete de ordin afectiv
- aplicabil la orice nivel, formă, disciplină de învățământ

COMPETENȚE VIZATE	PERFORMANȚE POSIBILE/ acțiunea elevului/studentului
1. RECEPTAREA prin: a) conștientizarea mesajului	a diferenția, a separa, a izola, a diviza;
b) voința de a recepta	a accepta, a acumula,a combina;
c) atenție dirijată sau preferențială	a alege, a răspunde corporal, a asculta, a controla;
2. REACȚIA/RĂSPUNSUL prin: a) asentiment	a se conforma, a urma, a aproba;
b) voința de a răspunde	a oferi spontan, a discuta, a practica, a (se) juca;
c) satisfacția de a răspunde	a aplauda, a aclama, a-și petrece timpul liber într-o activitate;
3. VALORIZAREA prin: a) acceptarea unei valori	a-și spori competența prin... a renunța, a specifica;
b) preferința pentru o valoare	a ajuta, a încuraja, a acorda asistență,a subvenționa;
c) angajare	a argumenta, a dezbate, a protesta, a nega;
4. ORGANIZAREA prin: a) conceptualizarea unei valori	a discuta, a abstrage, a compara, a teoretiza o temă;
b) organizarea unui sistem de valori	a organiza, a defini, a formula, a armoniza, a omogeniza;
5. CARACTERIZAREA (valorică) prin: a) ordonarea generalizată	a revizui, a schimba, a completa, a fi apreciat;
b) caracterizarea globală - autocaracterizare globală	a face aprecieri valorice legate de o activitate, o acțiune; a dirija, a rezolva, a evita, a-și asuma o sarcină, o acțiune, o activitate; a colabora conform unor norme manageriale (ierarhie pe verticală și pe orizontală); a rezista la condiții de schimbare.

Model de operaționalizare a obiectivelor pedagogice concrete de ordin psihomotor

- aplicabil la orice nivel, formă, disciplină de învățământ

COMPETENȚE VIZATE	PERFORMANȚE POSIBILE/ acțiunea elevului/studentului
1. PERCEPȚIA prin:	
a) stimulare senzorială	a auzi, a vedea, a pipăi, a gusta, a mirosi, a simți;
b) selecția indicilor	(exemplu) a descoperi defectul unei mașini după zgomot;
c) traducere	(exemplu) a traduce impresia muzicală în dans;
2. DISPOZIȚIA:	
a) mintală	(ex.) a cunoaşte instrumentele necesare unei lucrări de atelier;
b) fizică	(ex.) a lua poziția necesară pentru a arunca bila la popice;
c) emoțională	(ex.) a fi dispus să execuți o operație tehnologică;
3. REACȚIA DIRIJATĂ prin:	
a) imitație	(ex.) a executa un pas de dans imitând;
b) încercări şi erori	(ex.) a descoperi procedeul cel mai eficient pentru a executa o operație practică - la caligrafie;
4. AUTOMATISM deprinderi	(ex.) a fi capabil să execuți un lanț de mişcări la gimnastică;
5. REACȚIA COMPLEXĂ cu:	
a) înlăturarea nesiguranței	(ex.) a monta un aparat şi a te folosi de el fără ezitare;
b) performanță automată	(ex.) a şti să cânți la vioară conform unor norme estetice;
6. ADAPTAREA	a modifica voluntar mişcările în condiții dificile fără a pierde eficiența;
7. CREAȚIA	a coordona mişcarea în condiții noi cu randament superior.

CAPITOLUL 4.

CONȚINUTUL PROCESULUI DE ÎNVĂȚĂMÂNT

Conținutul procesului de învățământ reprezintă ansamblul resurselor pedagogice informaționale, stabilite la nivelul structurii materiale a sistemului de învățământ, conform finalităților macrostructurale (*ideal-scopuri* ale educației) și microstructurale (*obiective* generale-specifice) care determină criteriile de elaborare a planului de învățământ, a programelor (pre)școlare/universitare, a manualelor școlare/cursurilor universitare, a altor materiale necesare pentru stimularea activității de învățare a preșcolarilor, elevilor, studenților etc.

Acest capitol este orientat în direcția analizei următoarelor probleme:

- *conceptul pedagogic de conținut al procesului de învățământ;*
- *factorii care determină conținutul procesului de învățământ;*
- *planificarea - programarea - operaționalizarea conținutului procesului de învățământ.*

4.1. CONCEPTUL PEDAGOGIC DE CONȚINUT AL PROCESULUI DE ÎNVĂȚĂMÂNT

Conținutul procesului de învățământ reflectă orientările definite la nivelul finalităților macrostructurale și microstructurale, operaționalizabile în cadrul activităților didactice. În această perspectivă, *conținutul* instruirii include cunoștințele, deprinderile, strategiile și atitudinile, asamblate la nivelul unui sistem de valori angajate în *activitatea de predare-învățare-evaluare*, proiectată și realizată în cadrul procesului de învățământ.

Sistemul de valori evocat provine din toate domeniile cunoașterii umane: știință, artă, filosofie, politică, economie, tehnologie, religie etc. Deschiderea și (auto)perfecționarea sa depinde de capacitatea de prelucrare și de absorbție *pedagogică* a cunoștințelor, deprinderilor, strategiilor și atitudinilor respective la nivelul planului de învățământ, a programelor și a manualelor (pre)școlare/universitare etc.

4.1.1. Definirea conceptului de conținut al învățământului, în sens larg, este realizată la nivelul didacticii tradiționale și al didacticii moderne.

Didactica tradițională include în conținutul învățământului ansamblul "cunoștințelor, priceperilor și deprinderilor". Didactica modernă, valorificând progresele psihologiei și ale sociologiei - procesate la nivelul "educației noi" - include în conținutul instruirii ansamblul cunoștințelor, deprinderilor, strategiilor, atitudinilor cognitive proiectate la nivelul unor documente oficiale (plan de învățământ, programe, manuale școlare etc.) care vizează stimularea dezvoltării personalității preșcolarilor, elevilor/studenților, semnificativă în plan *intelectual-moral-profesional- estetic-fizic*.

Conceperea conținutului învățământului în această perspectivă largă, nediferențiată sau greu diferențiată din punct de vedere *pedagogic*, explică mai multe tendințe negative, cum ar fi:

- tendința de supraîncărcare a programelor școlare;
- tendința de extrapolare a obiectivelor informative în dauna obiectivelor formative;
- tendința de inadaptare a produselor învățării la condițiile unei societăți în continuă schimbare.

Aceste tendințe reflectă, mai ales, limitele gândirii pedagogice magistrocentriste, care conferă profesorului autoritate absolută în "transmiterea conținuturilor". Ele privesc însă și limitele psihocentrismului sau ale sociocentrismului, dezvoltate chiar la nivelul didacticii moderne prin proiectarea precipitată a conținuturilor specializate în defavoarea celor generale, ceea ce perturbă procesul complex de formare a personalității de bază.

4.1.2. Definirea conținutului învățământului, în sens restrâns, specific pedagogic, angajează resursele epistemologice, metodologice și practice ale *teoriei curriculumului*, care trasează o nouă linie de evoluție la nivelul *"didacticii postmoderne"*.

Abordarea *conținutului*, din această perspectivă, vizează reproiectarea raporturilor existente la nivelul procesului de învățământ între "subiect" și "obiect", între materia de studiu programată și efectele sale formative pe termen scurt, mediu și lung. Centrarea *instruirii* asupra obiectivelor pedagogice asigură nu numai *specificarea conținuturilor* ci și realizarea unor corespondențe didactice permanente între elementele componente ale *activității de predare-învățare-evaluare* (obiective-conținuturi-metode-evaluare). Este respectată astfel dimensiunea integrativă a teoriei curriculumului care vizează simultan:

a) "definirea obiectivelor învățământului, conținuturilor, metodelor (inclusiv evaluarea), mijloacelor (inclusiv manualele școlare) și dispozitivelor privitoare la formarea adecvată a educatorilor" (Mialaret, Gaston, 1991, pag.198);

b) stabilirea criteriilor de specificare şi concretizare a conţinuturilor şi de valorificare a acestora prin alegerea strategiilor de *predare-învăţare-evaluare* adecvate situaţiilor didactice existente;

c) reorientarea proiectului didactic asupra obiectivelor formative ale instruirii care reflectă unitatea dintre "copil" şi "curriculum", pentru transformarea "materiei de studiu", în sursă de experienţă a elevului, care stimulează dezvoltarea personalităţii acestuia (vezi Dewey, John, 1977, pag.66-83).

Perspectiva curriculară asigură, pe de o parte, *restrângerea, prin aprofundare*, a sferei de referinţă a conţinutului învăţământului la *valorile pedagogice specifice*. Pe de altă parte, perspectiva curriculară susţine extinderea funcţională, a conţinutului învăţământului care, direct sau indirect, vizează realizarea unor *efecte formative, calitative, la nivelul tuturor:*

a) dimensiunilor educaţiei (intelectuală-morală-tehnologică-estetic-fizică);

b) formelor instruirii (formală-nonformală-informală);

c) resurselor disciplinelor şcolare (ştiinţifice - pedagogice).

Teoria curriculumului determină practic o nouă "tehnologie" de selecţionare, proiectare şi realizare a conţinutului învăţământului. Aceasta presupune raportarea la domeniile cunoaşterii (ştiinţă, artă, economie etc.) prin intermediul valorilor culturale necesare pedagogic la nivelul fiecărei trepte şcolare, datorită calităţii resurselor de *formare-dezvoltare* a personalităţii preşcolarului, elevului, studentului, adultului etc.

Valorile *culturale/pedagogice* reflectă interdependenţa existentă între:

- *cunoştinţele* selecţionate/selecţionabile din diferite domenii (ştiinţifice, artistice, tehnologice etc.), exprimate sub forma unor noţiuni, judecăţi, raţionamente, principii, legi, paradigme de cercetare etc.

- *capacităţile*, rezultate din integrarea deprinderilor, strategiilor şi a atitudinilor cognitive la nivelul aptitudinii de învăţare generală şi specială, cu efecte formative multiple în plan intelectual-afectiv-acţional/psihomotor.

Această abordare corespunde funcţiei specifice a educaţiei: *formarea-dezvoltarea* personalităţii prin valori culturale. Ea valorifică o tendinţă susţinută în teoria curriculumului, în anii 1980, pe filiera legăturilor mediate de cultură între scopurile sociale şi cele pedagogice.

Cultura are un potenţial formativ superior, valorificabil pedagogic în toate etapele vieţii pe fondul menţinerii unui "curriculum comun" ("core curriculum") aplicabil la trepte şcolare şi la populaţii diferite pentru susţinerea fondului general de dezvoltare al fiecărei personalităţi umane (vezi Barrow, Robin; Milburn, Geoffrey, 1990, pag.64-66).

Activitatea de proiectare şi de realizare a conţinutului instruirii are o *dimensiune globală* - obiectivată la nivelul planului de învăţământ - şi o *dimensiune*

diferențiată - obiectivată la nivelul fiecărei trepte, "filiere", discipline (pre)școlare, universitare etc.

Dimensiunea globală a conținutului instruirii solicită existența și valorificarea unui "curriculum comun", denumit și "trunchi comun de cultură generală", care asigură baza *formării-dezvoltării* personalității pe toată perioada școlarității. Un asemenea "curriculum comun" implică:

a) stabilirea acelorași programe de studii în învățământul general, obligatoriu ca bază a *formării-dezvoltării* personalității până la vârsta de 16 ani;

b) prelungirea "trunchiului comun" în cultura de profil (în învățământul liceal) și de specialitate (în învățământul profesional);

c) aprofundarea "trunchiului comun" la niveluri de deschidere și de integrare adecvate domeniului de studii, în primii doi ani de studiu incluși în cadrul învățământului superior.

Ultima direcție prezentată contribuie la revoluționarea *"curriculum-ului universitar"* sau *"terțiar"*. Programul obligatoriu, propus după modelul Harvard 1978 (*literatură, arte, istorie, analiză socială, filosofie, limbi și culturi străine*), pentru rezolvarea dilemei *specializare-cultură generală*, urmărește "dotarea studenților din primul ciclu cu un bagaj de cunoștințe (...) axate pe *modul de înțelegere* specific fiecărei discipline. Acest "curriculum de bază" răspunde la două necesități sociale:

- necesitatea de a angaja în posturi de conducere "*generaliști* cu o bună pregătire, specializați în tehnicile de analiză, receptivi și independenți (...), cu o mare capacitate de adaptare și forță morală necesară pentru a orienta transformările spre scopurile dorite";

- necesitatea de a forma "o elită profesională având un bagaj de cunoștințe comun, care le conferă un cadru de referință comun", capabil să rezolve marea problemă a societății moderne, în care "cu cât specializarea este mai mare și mai timpurie, atât mai mult individul este condamnat la singurătate" (vezi Husen, Torsten, 1991, pag.177-195).

"Trunchiul comun de cultură generală ("core curriculum") - *dezvoltat pe tot parcursul școlarității, primare, secundare, terțiare* - asigură baza proiectării unui "curriculum diferențiat", centrat asupra obiectivelor care oferă posibilitatea realizării unui conținut al învățământului individualizat, profilat, specializat. Un asemenea "curriculum diferențiat" implică:

a) posibilitatea unor studii opționale, realizabile, *în învățământul gimnazial*, în interiorul aceluiași grup de obiective, respectiv de discipline școlare (educație estetică, educație fizică, educație tehnologică etc.);

b) posibilitatea deschiderii culturii de profil spre anumite domenii de specialitate, posibilitate realizabilă în *învățământul liceal*;

c) posibilitatea formării profesionale complexe, realizabilă în cadrul profilului de studii din *învățământul superior*, cu deschidere spre diferite specializări de vârf.

Proiectarea conținutului învățământului prin raportare la conceptele de "curriculum comun" și "curriculum diferențiat" crează premisa realizării unor programe individualizate care valorifică efectele instruirii informale provenite din mediul social al comunității educative (vezi conceptul de "curriculum local") și de la nivelul stilurilor educaționale adoptate în diferite circumstanțe pedagogice (vezi conceptul de "curriculum ascuns").

Această perspectivă curriculară complexă, conferă conținutului învățământului un caracter, în egală măsură, stabil și dinamic: *stabil*, prin valorile pedagogice de maximă eficiență formativă asumate la nivelul idealului pedagogic și la nivelul scopurilor pedagogice; *dinamic*, prin specificările și concretizările realizate de profesor în funcție de elev, conform obiectivelor pedagogice intermediare și operaționale, angajate la nivelul *activității de predare-învățare-evaluare*.

Acumulările metodologice, dezvoltate anterior prin raportarea analizei noastre la semnificațiile multiple ale conceptului de "curriculum", permit avansarea unei definiții a conținutului procesului de învățământ, *în sens restrâns, specific pedagogic*.

Conținutul procesului de învățământ definește ansamblul valorilor pedagogice selecționate din toate domeniile culturii, în termeni de *cunoștințe* și *capacități* cu efecte formative maxime - în plan intelectual, moral, tehnologic, estetic, fizic; cognitiv, afectiv, acțional/psihomotor - proiectate la nivel macro și microstructural (ideal, scopuri; obiective generale și specifice), realizabile în *activitatea de predare-învățare-evaluare*, în condițiile concrete ale fiecărui ciclu și colectiv pre(școlar), post(școlar), (post)universitar etc.

Această definiție restrânsă, în sensul respectării specificului său pedagogic, oferă următoarele avantaje metodologice:

- elimină perspectiva unilaterală, închisă, de abordare a conținutului învățământului în funcție doar de *plan-programe-manuale*, care reprezintă imaginea statică a proiectării activității de *predare-învățare-evaluare*;
- elaborează perspectiva amplă, deschisă, de abordare a conținutului învățământului în funcție de resursele sale dinamice (idealul pedagogic, scopurile pedagogice; obiectivele pedagogice generale și specifice) concentrate la nivelul criteriilor de selecționare, proiectare și realizare a *cunoștințelor* și *capacităților* care vizează *formarea-dezvoltarea* permanentă a (pre)școlarului, studentului etc.;
- delimitează perspectiva operațională de abordare a conținutului învățământului în termenii *factorilor* (*politica educației - cultura - teoriile învățării*)

care asigură valorificarea cunoştinţelor şi capacităţilor la nivelul triadei metodologice: *"etre"* (atitudini) - *"faire"* (deprinderi, strategii) - *"savoir"*(cunoştinţe).

4.2. FACTORII CARE DETERMINĂ CONŢINUTUL PROCESULUI DE ÎNVĂŢĂMÂNT

Factorii care determină conţinutul procesului de învăţământ reflectă evoluţiile înregistrate la nivelul concepţiei despre educaţie, cultură, învăţare. Conţinutul procesului de învăţământ depinde de concepţia despre educaţie, asumată la nivel politic (de politică a educaţiei), de concepţia despre cultură, dezvoltată la nivel pedagogic, de concepţia despre învăţare elaborată la nivel psihologic (teoriile psihologice ale învăţării).

4.2.1. Concepţia despre educaţie asumată la nivel politic (de politică a educaţiei) este obiectivată în documentele curriculare oficiale care orientează proiectarea şi realizarea activităţii de *formare-dezvoltare* a personalităţii umane în cadrul sistemului şi al procesului de învăţământ.

Aceste documente, care constituie baza "curriculum-ului formal" sau a "curriculum-ului oficial", proiectează finalităţile macrostructurale la nivelul *idealului pedagogic* - care defineşte tipul de personalitate la care aspiră societatea pe termen lung - şi *scopurile pedagogice*, care definesc liniile principale de evoluţie ale sistemului de învăţământ, pe termen mediu şi lung.

Activitatea de selecţionare, proiectare şi realizare a conţinutului învăţământului este determinată, la nivel de politică a educaţiei, prin intermediul documentelor care oficializează finalităţile macrostructurale ale sistemului de învăţământ, idealul pedagogic şi scopurile: Legea Învăţământului; Legea Statutului Cadrelor Didactice; Programul de dezvoltare a educaţiei adoptat la Congresul Naţional al Educaţiei sau la Conferinţa Naţională a Educaţiei (instituţionalizate la diferite intervale de timp); Cartea Albă a Educaţiei (care analizează periodic stadiul şi liniile de dezvoltare ale sistemului de învăţământ).

La aceste documente se pot adăuga şi anumite rapoarte şi programe adoptate de UNESCO, de alte organisme internaţionale, la diferite niveluri de analiză a sistemelor de învăţământ contemporane, în perspectiva proiectării unor reforme curriculare de anvergură.

Factorul de decizie politică determină calitatea activităţii de selecţionare, proiectare şi realizare a conţinutului procesului de învăţământ. Documentele de politică a educaţiei concentrează un ansamblu de criterii şi cerinţe de ordin filosofic, sociologic şi economic, prelucrate în sens prioritar pedagogic.

A) Criteriile şi cerinţele de ordin filosofic acţionează la nivelul finalităţilor pedagogice macrostructurale. Aceste finalităţi reflectă o anumită filosofie a educaţiei, relevantă la nivelul structurii de adaptare internă a sistemului de învăţământ prin orientarea axiologică a raporturilor dintre:

- obiectivele specifice fiecărei trepte şcolare şi conţinuturile proiectate în sens curricular;
- conţinuturile de cultură generală - conţinuturile de cultură de profil - conţinuturile de cultură de specialitate/profesională, concepute în sens curricular;
- latura informativă şi formativă a cunoştinţelor şi capacităţilor programate în sens disciplinar, intradisciplinar, interdisciplinar, transdisciplinar.

Politica educaţiei determină calitatea conţinutului instruirii, proiectată la nivelul liniei de continuitate strategică existentă între finalităţile macrostructurale ale sistemului şi finalităţile microstructurale ale procesului de învăţământ.

B) Criteriile şi cerinţele de ordin sociologic imprimă activităţii de selecţionare, proiectare şi realizare a conţinutului învăţământului o concepţie sistemică asumată atât la nivelul concepţiei despre cunoaştere cât şi la nivelul funcţiei de promovare a valorilor sociale prin intermediul instituţiei şcolare.

a) Activitatea de selecţionare, proiectare şi realizare a conţinutului învăţământului valorifică *structura internă a ştiinţei contemporane* centrată asupra cunoştinţelor cu valoare metodologică ridicată, integrabile în module de tip *intra, inter şi trans*-disciplinar, adaptabile la condiţii de schimbare socială rapidă.

Această perspectivă solicită un plan de învăţământ conceput unitar, orientat asupra ideii de stabilitate şi continuitate a instruirii, prin integrarea treptelor în cadrul nivelurilor şcolare fundamentale (*primar-secundar-superior*), cu deschidere spre educaţia permanentă.

b) Activitatea de selectare, proiectare şi realizare a conţinutului învăţământului angajează *răspunderile politice ale şcolii*, orientate în direcţia cultivării valorilor umane existente în toate mediile sociale. Promovarea în cadrul învăţământului general, a unui conţinut unitar, axat pe cunoştinţe şi capacităţi fundamentale, asigură, pe de o parte, *formarea-dezvoltarea* normală a personalităţii elevului, iar, pe de altă parte, posibilitatea reducerii inegalităţilor socio-culturale între elevi, pe toată perioada şcolarităţii de bază, între 6-16 ani.

Această perspectivă de selecţionare, proiectare şi realizare a conţinutului învăţământului de tip general, oferă, prin deschiderile sale, "o strategie mai eficientă de valorificare, *în timpul şcolarităţii*, a tuturor talentelor pe care le poate număra o ţară" (Husen, Torsten).

c) Criteriile şi cerinţele de ordin economic transferă activităţii de selectare, proiectare şi realizare a conţinutului învăţământului responsabilităţi politice în

legătură cu formarea unei "forțe de muncă" integrabilă în societatea prezentului și mai ales a viitorului.

Politica educației definește raporturile existente între nivelul de pregătire școlară/universitară asigurat prin intermediul conținutului instruirii și competența profesională atinsă la parametrii de vârf ai societății postindustriale de tip informațional. Documentele de politică a educației, adoptate în acest sens, trebuie să vizeze, în mod special:

- orientarea practică a cunoștințelor și a capacităților proiectate ca valori potențial tehnologice, respectiv ca valori științifice aplicabile în diferite domenii și situații;
- introducerea educației/instruirii tehnologice în rândul disciplinelor școlare care formează "trunchiul comun de cultură generală";
- integrarea pregătirii de specialitate în procesul de formare structurală, de bază, al personalității umane;
- asigurarea specializării largi, complexe, adaptabilă la condiții de schimbare a profesiei și chiar a domeniului socio-profesional;
- valorificarea resurselor economice, politice și culturale ale educației tehnologice la nivelul unui model teoretic și practic specific societății postindustriale, de tip informațional.

4.2.2. Concepția despre cultură dezvoltată la nivel pedagogic devine "un factor de referință și sinteză pentru acest constituient al procesului de învățământ" - conținutul instruirii (Călin, Marin, 1995, pag.85).

Perspectiva pedagogică evidențiază funcționalitatea formativă a culturii care oferă conținutului instruirii posibilitatea selecționării, proiectării și realizării "acelor elemente comune unei serii de situații, capabile să provoace un răspuns implicit al individului". Ele devin "elemente comune" prin prelucrarea pedagogică a valorilor spirituale existente la nivelul științei, artei, tehnologiei, filosofiei, moralei, religiei etc., asigurând "un fundament cultural al personalității" (vezi Linton, Ralph, 1968, pag.140).

Acest fundament concentrează criteriul axiologic de definire a conținutului procesului de învățământ, care reflectă corelația funcțională existentă între cultură și educație, respectiv între cultura generală, *de bază* și *formarea-dezvoltarea* generală, *de bază* a personalității umane.

Concepția despre cultură, promovată la nivelul pedagogiei, evidențiază valoarea formativă a cunoștințelor și a capacităților selecționate, proiectate și realizate în cadrul planului de învățământ, a programelor și a manualelor școlare, valoare formativă care " se impune ca acțiune vitală, esențială, care integrează educația și instrucția fără a se reduce la acestea" (*Dictionnaire de l'éducation et de la formation*, 1994, pag.439.

Pedagogia valorifică perspectiva antropologică, dezvoltată de Ralph Linton, care definea cultura ca "mod de viață al unei societăți". Această perspectivă depășește contradicțiile clasice (cultură - civilizație; cultură materială - cultură spirituală; cultură umanistă - cultură tehnică), integrându-le la nivelul unui *numitor comun care evidențiază valoarea formativă maximă a elementelor culturale introduse în planul de învățământ și în programele școlare universitare etc.*

Valoarea formativă a culturii determină calitatea conținutului învățământului pe toate treptele școlare, reflectând toate domeniile cunoașterii umane, exprimate în plan teoretic (știință, artă, filosofie), aplicativ (tehnologie, economie), comportamental (politică, morală, religie).

Cultura generală include elementele teoretice, aplicative și comportamentale esențiale, validate în documentele de politică a educației la nivelul unui "curriculum comun" ("core curriculum"), care asigură fundamentele *formării-dezvoltării* personalității umane, pe verticala și pe orizonatala sistemului. Ea conferă "baza continuării studiilor în învățământul postobligatoriu, a specializării, a adaptării și readaptării la mutațiile din viața socială" (Ionescu, Miron, 1979, pag.33).

Concepția pedagogică despre cultura generală implică depășirea a trei prejudecăți prelungite, până în prezent, pe filiera didacticii tradiționale:

a) considerarea culturii generale ca o acumulare de informații din toate domeniile cunoașterii umane (reminiscența modelului de gândire renascentist);

b) reducerea culturii generale la cultura umanistă (reminiscența modelului de gândire romantic);

c) limitarea culturii generale la "școala generală" sau la "liceele teoretice", limitare care întreține opoziția sau ruptura dintre cultura generală și cultura profesională (reminiscența modelului de gândire birocratic, administrativ).

Aceste prejudecăți sunt prelungite până în" societatea computerilor" care oferă surpriza promovării sau menținerii unor "savanți cu frunțile înguste" sau a unor "manageri-birocrați", beneficiari și victime de lux ale unui învățământ cu specializare timpurie sau unilaterală.

Conținutul conceptului pedagogic de cultură generală reflectă cerințele epistemologice și etice ale modelului societății postindustriale de tip informațional. Acest concept devine factorul care generează : ua manieră de proiectare a conținutului procesului de învățământ. Cultura generală oferă substanța programelor și a manualelor școlare în măsura în care :

a) include cunoștințe și capacități relativ puține dar esențiale, stabilizate la nivelul nucleului epistemic tare al fiecărei discipline sau modul de învățământ;

b) dezvoltă cunoștințe și capacități cu resurse formative maxime la nivelul fiecărei trepte (pre)școlare, universitare etc.;

c) vizează toate treptele (pre)şcolare şi universitare la nivelul unui "trunchi comun", care este:

- *acelaşi* în învăţământul general, de bază, obligatoriu;
- prelungit în cultura de profil (în învăţământul liceal) şi profesională (în învăţământul profesional);
- aprofundat în cultura de specialitate, deschisă spre standarde de vârf (în învăţământul superior).

Cultura generală orientează, astfel, programele (pre)şcolare/universitare spre structura de bază a *cunoştinţelor* care are o funcţionalitate formativă maximă, valorificabilă prin raportare la specificul fiecărei trepte şi discipline de învăţământ. Această structură de bază poate acoperi date, fapte, evenimente, etc., procesate, însă, la nivelul unor *concepte fundamentale*, care:

- propun modele cognitive - *stabile, de bază* - indispensabile pentru înţelegerea fenomenului studiat;
- definesc exact dimensiunile interne, abstracte - *stabile, de bază* - ale fenomenului studiat;
- caracterizează însuşirile funcţionale, sociale - *stabile, de bază* - ale fenomenului studiat;
- crează posibilitatea aplicaţiilor variabile, realizabile în diferite contexte de dezvoltare, modificare, perfecţionare etc. a fenomenului studiat.

Valoarea formativă maximă a *conceptelor fundamentale, stabile, de bază*, care determină calitatea conţinutului instruirii este susţinută de capacitatea acestora de:

- explicare generală a fenomenului studiat prin operaţii de "categorisire";
- înţelegere a fenomenului studiat prin "integrarea noilor cunoştinţe în ansamblul cunoştinţelor", cu posibilităţi de dezvoltare a unor reguli, principii, legi, din ce în ce mai complexe;
- aplicare în situaţii concrete, variabile, prin concepte operaţionale subordonate în plan euristic sau algoritmic (vezi *Dictionnaire encyclopedique de l'éducation et de la formation*, 1994, pag.183-188).

Valorificarea pedagogică a culturii delimitează calea ieşirii conţinutului învăţământului din "masa de date separate şi fărâmiţate cărora pare să le lipsească orice unitate conceptuală". Prin resursele sale formative, cultura oferă activităţii de selecţionare, proiectare şi realizare a instruirii unitatea conceptuală necesară prin care "razele diferite şi aparent disparate pot fi aduse la un *focar comun*", care oferă unitate şi deschidere procesului de dezvoltare a personalităţii umane (vezi Cassirer, Ernst, 1994, pag.40-45; 306-315).

4.2.3. Concepția despre învățare, elaborată la nivel psihologic, determină calitatea conținutului instruirii prin elementele constructive preluate în cadrul confruntărilor dintre "tendințele conexioniste", axate pe reflexele "stimul-răspuns" și "tendințele funcționale", bazate pe analiza relației *mediu-personalitate*.

Teoriile învățării, integrate în categoria *tendințelor conexioniste*, "pleacă de la ideea că persoana care învață face din acumularea experienței singura sursă de rezolvare a problemei". Teoriile învățării, integrate în categoria *tendințelor - funcționale* urmăresc "structurarea actuală a problemei". Ambele vizează, în ultima instanță, stimularea activității de învățare pe o linie de complementaritate pedagogică. Astfel, "preferința pentru ameliorările din trecut nu înseamnă ignorarea totală a structurilor prezente ale problemei, după cum nici preferința pentru prezent nu înseamnă ignorarea acumulărilor din trecut" (vezi Hilgard, Ernest; Bower, Gordon, 1974, pag.14-17).

Valorificarea celor două tendințe este implicată la nivelul celor mai importante teorii ale învățării, dezvoltate ca "sisteme de enunțuri științifice", care stimulează o anumită manieră de selecționare, proiectare și realizare a conținutului programelor școlare, definind esența și condițiile de bază ale unor posibile "conversii în modele de instruire" (Neacșu, Ioan, 1990, vezi pag.20; 82-105).

a) Teoria condiționării operante (B.F.Skinner) relevă importanța factorului de "întărire a comportamentului" *după* obținerea răspunsului *pozitiv*. Soluția pedagogică rezultată, *instruirea programată*, devine revoluționară prin forța operantă a principiilor avansate: "pașii mici", participarea activă, individualizarea ritmului instruirii, autoreglarea activității (vezi Skinner, B.F., 1971).

b) Teoria structuralismului genetic (J.Piaget) elaborează schema psihogenezei operațiilor intelectuale, într-un echilibru realizabil progresiv între "asimilare" și "acomodare". Învățarea implică atingerea unei *structuri* cu trei însușiri funcționale (*globalitate, transformare, autoreglare*), raportabile la noțiunea de *geneză* care vizează *perioadele* sau *stadiile de dezvoltare* ale unui sistem. Geneza operațiilor și a cunoștințelor marchează "trecerea unei structuri în alta dar *o trecere formativă* (subl.ns.) care conduce de la mai slab la mai tare" (vezi Piaget, Jean, 1965; Piaget, Jean, 1973):

- 6 luni - 2 ani: *inteligența senzorio-motorie* (percepții, mișcări simple);
- 2 - 6/7 ani: *inteligența preoperatorie/intuitivă* (reprezentare, limbaj situativ, joc simbolic, gândire preoperatorie);
- 7/8 - 10/11 ani: *inteligența operatorie concretă* (operații concrete; gândire reversibilă, cu inversări și reciprocități; clasificări; dezvoltări ale limbajului contextual);
- 10/11 - 14/15 ani: *inteligența operatorie formală/propozițională* (operații formale/propoziționale; gândire ipotetică; vizează idei, relații verbale, dezvoltarea inteligenței verbale).

c) Teoria acțiunilor mintale (P.I.Galperin), vizează accelerarea psihogenezei piagetiene printr-o activitate de învățare care "anticipează dezvoltarea și o duce după sine" contribuind la modificarea și chiar la anularea stadiilor. Prin dirijarea instruirii, școala formează "acțiuni mintale autentice". Procesul pedagogic, declanșat în acest sens, angajează următoarele trei etape principale (vezi Galperin, P.I. - coordonator, 1975):

- etapa formării *acțiunii materiale* (realizată prin operații cu obiectele, gen "două bețișoare plus două bețișoare, egal patru bețișoare");
- etapa formării *acțiunii externe* (realizată cu voce tare, prin limbaj extern);
- etapa formării *acțiunii interne* (realizată prin limbaj intern).

d) Teoria educației intelectuale (J.S.Bruner) corelează ideea accelerării psihogenezei cu organizarea superioară a instruirii care îl face pe cel ce învață să depășească simpla învățare". Dezvoltarea intelectuală poate atinge stadii superioare, cu performanțe apreciabile la orice vârstă, în măsura în care sunt stăpânite cele trei modele de raportare a copilului/elevului la mediu:

- modelul activ, bazat pe acțiune, pe experiență reală;
- modelul iconic, bazat pe imagini schematice, pe tehnici speciale de inserare, completare, extrapolare;
- modelul simbolic, bazat pe limbajul conceptual, care depășește calitativ resursele acțiunii și ale imaginii (vezi Bruner, J.S., 1970; Bruner, J.S., 1973).

e) Teoria condițiilor învățării (R.Gagné) stabilește tipurile cumulativ-ierarhice necesare în activitatea de instruire, în drumul "de la simplu la complex": *învățarea de semnale - învățarea stimul-răspuns - învățarea de lanțuri verbale - învățarea unor asociații verbale - învățarea prin discriminare - învățarea de noțiuni - învățarea de reguli - învățarea prin* ***rezolvare de probleme***(vezi Gagné, Robert, 1975).

f) Teoria holodinamică a învățării (R.Titone) completează modelul lui R.Gagné) cu șase noi tipuri de învățare: *învățarea de atitudini, dispoziții și motivații; învățarea de opinii și convingeri; învățarea autocontrolului intelectual și/sau volitiv; învățarea de capacități de selectare și decizie; învățarea socială; învățarea de capacități organizatorice, conceptuale sau operativ-finalizabile.* Rezultă o taxonomie rațională, bazată pe: învățare tactică - învățare strategică - învățare ego-dinamică, toate orientate spre formarea unei *personalități deschise* (vezi Titone, R, 1974; Neacșu, Ioan, 1989).

g) Teoria învățării depline (B.S.Bloom; J.B.Carrol), vizează valorificarea factorilor obiectivi și subiectivi ai instruirii la niveluri de proiectare capabile să asigure reușita școlară a tuturor elevilor. *Factorii obiectivi* sau *externi* vizează *timpul real* disponibilizat pentru reușita învățării, pe de o parte, de societate, familie, comunitate, iar pe de altă parte, de profesor, în sensul investiției aduse în domeniul calității instruirii. Factorii *subiectivi* sau *interni* vizează *aptitudinea de*

învățare a elevului, capacitatea sa de a înțelege instruirea, perseverența demonstrată în instruire.

Valorificarea deplină a acestor factori angajează calitatea specială a proiectării, centrată asupra:

- unor sarcini de învățare care trebuie îndeplinite cel puțin la nivelul înțelegerii depline al mesajului (vezi gradarea competențelor la B.S.Bloom: achiziție - înțelegere - aplicare - analiză-sinteză - apreciere critică);

- unor secvențe de instruire bazate pe respectarea integrală a *timpului real de învățare* necesar fiecărui elev în mod obiectiv (calitatea instruirii școlare și extrașcolare) și subiectiv (calitatea fondului aptitudinal și atitudinal al elevului).

Calitatea unui astfel de proiect pedagogic explică următoarea performanță demonstrată experimental: "ceea ce o persoană poate învăța pot învăța aproape toate celelalte persoane (aproximativ 90%) dacă li se asigură condiții potrivite înainte și în timpul procesului de însușire a cunoștințelor". Aceasta presupune: pregătirea specială a cadrului didactic (folosirea obiectivelor, organizarea unităților didactice, aplicarea testelor formative), calitatea materialului didactic (scenarii didactice, teste de evaluare, fișe de: recuperare, dezvoltare, stimulare etc.); consecvența aplicării principiilor învățării depline (instruire în grup, conexiune inversă, cunoașterea psihopedagogică a fiecărei personalități) - vezi *Învățarea deplină*, 1983, vezi Bunescu, Vasile, 1995.

Aceste teorii reflectă evoluțiile înregistrate în plan psihologic la nivelul concepției despre activitatea de învățare. Interpretarea lor, din perspectivă pedagogică, oferă deschiderile metodologice necesare pentru realizarea unui salt calitativ la nivelul proiectării conținutului procesului de învățământ. Acest salt calitativ implică selecționarea cunoștințelor și capacităților cu *valoare formativă maximă* în funcție de criteriile pedagogice angajate direct sau indirect în cadrul modelelor teoretice evocate. Aceste criterii pedagogice potențiale, virtuale, vizează, în mod special:

- *resursele* de interacțiune a *cunoștințelor și capacităților alese*, programabile conform ritmului individual al elevului;

- *resursele cunoștințelor* și *capacităților alese* de echilibrare progresivă a raporturilor dintre "asimilare" și "acomodare", specifice fiecărui stadiu de dezvoltare psihică a elevului;

- *resursele cunoștințelor și capacităților alese* de stimulare a acțiunii intelectuale în direcția interiorizării depline a acesteia;

- *resursele cunoștințelor și capacităților alese* de proiectare didactică adecvată fiecărei vârste, prin intermediul experienței reale, a imaginilor schematice sau a limbajului simbolic, conceptual;

- *resursele cunoştinţelor* şi *capacităţilor alese* de organizare ierarhică a sarcinilor de instruire, orientate în direcţia *rezolvării de probleme* şi de *situaţii-problemă*, prin stimularea creativităţii specifice unei personalităţi deschise;

- *resursele cunoştinţelor şi capacităţilor alese* de valorificare a *timpului real* pe care elevul îl poate destina învăţării, în clasă şi în afara clasei.

În evoluţia lor ascendentă, teoriile învăţării sugerează liniile de cercetare fundamentală a problemelor cu care se confruntă specialiştii în proiectarea instruirii:

- valorificarea deplină a funcţiilor formative ale cunoştinţelor şi capacităţilor programate (pre)şcolar/universitar, în plan referenţial, explicativ, comprehensiv, praxiologic, prescriptiv, normativ, predictiv;

- transformarea "teoriilor" în modele de instruire sau de tehnologie didactică, semnificative în planul activităţii de *predare-învăţare-evaluare* (vezi Neacşu, Ioan, 1990, pag.20-22; 84;85; Matei, N.,C., 1995, pag. 11-149);

- orientarea acţiunilor didactice spre acele structuri operaţionale care dezvoltă, în egală măsură, experienţa şi creativitatea de învăţare a elevului dar şi a profesorului (vezi Radu, Ion; Ionescu, Miron, 1987).

4.3. PLANIFICAREA-PROGRAMAREA-OPERAŢIONALIZAREA CONŢINUTULUI PROCESULUI DE ÎNVĂŢĂMÂNT

Activitatea de proiectare a conţinutului procesului de învăţământ angajează trei acţiuni complexe, complementare, desfăşurate într-o ordine pedagogică ierarhică, deschisă creativităţii didactice:

- *acţiunea de planificare a conţinutului procesului de învăţământ;*
- *acţiunea de programare a conţinutului procesului de învăţământ;*
- *acţiunea de operaţionalizare a conţinutului procesului de învăţământ.*

4.3.1. Planificarea conţinutului procesului de învăţământ reprezintă acţiunea de elaborare a *planului de învăţământ*, document oficial care stabileşte:

- obiectele de învăţământ, proiectate disciplinar, intradisciplinar, interdisciplinar, transdisciplinar, conform finalităţilor *macro* şi *micro*structurale, asumate la nivel de politică a educaţiei;

- succesiunea disciplinelor de învăţământ, proiectată liniar, concentric, modular, conform structurii de adaptare internă a sistemului, asumată la nivel de politică a educaţiei;

- repartizarea resurselor de timp disponibil pentru realizarea activităţilor didactice şi educative în cadrul anului şcolar, trimestrial/semestrial şi săptămânal.

Ca document oficial de politică a educației, planul de învățământ reflectă criteriile de proiectare a conținutului de instruire definite la nivelul obiectivelor generale ale procesului de învățământ. Ierarhizarea și specificarea acestora pe niveluri de învățământ depinde în mod decisiv de structura de organizare a sistemului de învățământ, care fixează limitele de realizare a "trunchiului comun de cultură generală" și deschiderile posibile pe verticala treptelor școlare și pe orizontala *calendarului* și a *orarului școlar*.

În perspectivă managerială, indispensabilă în cazul reformelor școlare, criteriile de proiectare a instruirii vizează elaborarea unui *plan de învățământ sistemic, optim, strategic* (vezi Cristea, Sorin 1994, pag.35-42).

Caracterul sistemic al planului de învățământ presupune:

- *proiectarea globală a conținutului instruirii* în vederea asigurării continuității între nivelurile și treptele școlare, a stimulării interdependențelor și complementarităților posibile și necesare între diferitele obiecte de învățământ, pe verticala și orizontala sistemului;

- *proiectarea interdisciplinară a conținutului instruirii* într-o *manieră structurală* - care permite promovarea unor discipline de sinteză sau de graniță, gen *istorie-geografie* sau *bio-chimie* etc. - sau într-o manieră *situativă*, care rezultă din modul complementar de plasare a obiectelor de învățământ înrudite, pe verticala și orizontala sistemului;

- *proiectarea deschisă a conținutului instruirii în direcția educației permanente* posibilă și necesară prin introducerea în planul de învățământ a modulelor complementare, facultative, concepute la nivel de instruire nonformală (în special prin programe de educație estetică, educație fizică, educație profesională, de organizare a timpului liber în condiții pedagogice adecvate etc.).

Caracterul optim al planului de învățământ presupune valorificarea deplină a exigențelor funcționale și structurale specifice activității de proiectare curriculară a conținutului instruirii. Această activitate complexă, orientată la niveluri de creativitate superioară, este centrată asupra obiectivelor specifice fiecărui nivel și treaptă de învățământ care angajează realizarea unor raporturi de corespondență pedagogică deplină cu conținutul instruirii și cu metodologia de *predare-învățare-evaluare*, pentru valorificarea tuturor resurselor activității didactice.

Caracterul strategic al planului de învățământ presupune valorificarea deplină a resurselor dependente de psihologia vârstelor în perspectiva evoluției *normale* a personalității elevului pe tot parcursul școlarității. Această calitate a planului de învățământ oferă posibilitatea inovării permanente a activității de *predare-învățare-evaluare*, stimulând creativitatea pedagogică a cadrelor didactice.

Elaborarea planului de învățământ angajează decizia de politică educațională în activitatea de identificare a disciplinelor de învățământ necesare pentru

realizarea obiectivelor pedagogice generale stabilite la nivel macrostructural. Criteriile de alegere au în vedere importanţa pedagogică a fiecărei discipline de învăţământ în raport cu: vârsta psihologică a elevilor; resursele culturale *generale-de profil-de specialitate/profesionale*, posibilităţile de interacţiune, realizabile pe verticala şi pe orizontala sistemului, normele de igienă a învăţării, obiectivate în cadrul orarului şcolar şi a timpului real disponibil pentru studiul individual eficient.

Aceste criterii determină practic: obiectele de învăţământ; succesiunea acestora pe niveluri, trepte, ani de învăţământ; numărul de ore necesar anual, trimestrial, săptămânal; deschiderile spre activităţile de instruire nonformală realizabile în mediul şcolar şi extraşcolar; limitele de timp necesare pentru elaborarea orarului şcolar şi a programelor de studiu individual, realizabile pe toată perioada anului de învăţământ.

Identificarea disciplinelor de învăţământ valorifică, prin tradiţie, standardele de organizare academică a cunoaşterii ştiinţifice. Aceste standarde sugerează maniera de proiectare tradiţională a planului de învăţământ, bazată pe raporturile de identitate existente între denumirea clasică a unei ştiinţe particulare şi denumirea disciplinei sau obiectului de învăţământ (de exemplu, denumirea ştiinţei particulare - *chimie*; denumirea obiectului de învăţământ - *chimie*).

Evoluţia ştiinţei moderne şi contemporane impune depăşirea standardelor academice de proiectare monodisciplinară a conţinutului învăţământului. Argumentele integrative, dezvoltate la nivelul epistemologiei, influenţează practica proiectării planului de învăţământ care include deja, în foarte multe sisteme de instruire, discipline şcolare noi care reflectă mai multe domenii de cercetare ştiinţifică particulară: bio-fizică, bio-chimie, ecologie, educaţie tehnologică etc. În acelaşi context sunt valorificate mai multe limbaje ştiinţifice, la nivelul unor obiecte de învăţământ (vezi disciplinele sau modulele de învăţământ rezultate din aplicarea matematicii, ciberneticii, informaticii, managementului etc.).

Planurile de învăţământ concepute în sistemele moderne de învăţământ valorifică reformele curriculare întreprinse în ultimele decenii şi în prezent. Ele confirmă faptul că elaborarea conţinuturilor instruirii "nu poate fi lăsată numai la latitudinea unor discipline separate printr-o tradiţie care coboară până la Aristotel". Această tradiţie "nu mai corespunde nici realităţii epistemologice contemporane şi nici exigenţelor unei cercetări interdisciplinare sau pe probleme mari" (D'Hainaut, L., 1981, pag.43, 44).

Analizele realizate la nivel de UNESCO, încă din anii 1960-1970, delimitează trei coordonate de planificare interdisciplinară a conţinutului instruirii: *o coordonată verticală - o coordonată orizontală - o coordonată transversală* (Idem, vezi pag.211-216). Aceste trei coordonate determină modalităţile

strategice specifice de organizare a planului de învățământ pe verticala, orizontala și transversala sistemului și a procesului de învățământ.

Coordonata de organizare verticală a planului de învățământ promovează *proiectarea intradisciplinară* a conținutului instruirii. Ea elimină tendința de fărâmițare a unui domeniu de studiu în mai multe discipline școlare. În această perspectivă, diferitele obiecte de studiu propuse în învățământul primar (*scriere, citire, lectură, compunere*) sunt raportate la o singură disciplină școlară, *limba română*. În aceeași manieră, disciplinele filosofice, propuse pentru studiu în mod separat în învățământul liceal (*logică, etica, epistemologia, istoria filosofiei*) sunt raportate la o singură disciplină școlară, *filosofia generală*.

Proiectarea intradisciplinară vizează *predarea-învățarea-evaluarea* diferitelor concepte și principii în interiorul aceleiași discipline de bază: limba română, matematică, filosofie generală, biologie etc. Ea oferă avantajul stimulării "securității cunoștințelor" dar și riscul întreținerii unui paradox al "enciclopedismului specializat".

Coordonată de organizare orizontală a planului de învățământ promovează *proiectarea interdisciplinară* a conținutului instruirii. Această coordonată vizează integrarea conceptelor și a principiilor studiate în cadrul mai multor domenii științifice (științele naturii, științele sociale, educația estetică etc.) în cadrul unor discipline școlare complexe: fizică-chimie; biochimie; istorie-geografie; psihopedagogie etc. În aceeiași categorie pot fi plasate și disciplinele școlare rezultate din aplicarea, la condițiile unor domenii de cunoaștere specifice, a limbajului matematic sau a limbajului informatic.

Conceptele și principiile alese în cadrul acestor discipline au resurse formative complementare maxime, demonstrate într-un câmp de aplicabilitate apreciabil la scară socială. Ele asigură raționalizarea raporturilor pedagogice dintre cantitatea de cunoștințe și volumul de învățare eficientă, angajat în plan psihologic, eliminând presiunea informației fărâmițate care amenință activitatea didactică în condițiile predării monodisciplinare.

Planul de învățământ conceput într-o perspectivă interdisciplinară reflectă logica educației peramanente a cărei dimensiune orizontală are a arie de aplicabilitate maximă, extinsă în timp și spațiu prin valorificarea resurselor complementare ale instrucției formale și nonformale.

Stimularea educației permanente oferă resurse metodologice optime necesare pentru compensarea riscului pe care îl întreține interdisciplinaritatea în cazul neglijării dimensiunii verticale a cunoașterii. Un plan de învățământ organizat sistemic și în sens curricular plasează acest risc într-o zonă de securitate pedagogică productivă datorită deschiderii structurilor de proiectare spre inovația didactică, funcțională social pe verticala și pe orizontala procesului de instruire.

Coordonata de organizare transversală a planului de învățământ promovează perspectiva de *proiectare pluridisciplinară* a conținutului instruirii. Această urmărește rezolvarea unor probleme complexe, existente la nivelul naturii si al societății care solicită coroborarea și integrarea unor concepte, principii, legi care acționează în diferite științe particulare.

Coordonata de organizare transversală a planului de învățământ permite abordarea problemelor incluse sub genericul "noile educații": ecologia, democrația, demografia, managementul resurselor umane etc. Rezolvarea lor într-o manieră didactică adecvată fiecărei trepte școlare poate implica fie un circuit curricular expozitiv (prin temele globale propuse pentru studiu: apa, aerul, clima, energia, omul, democrația etc.) fie un circuit curricular aplicativ (prin temele de studiu tehnologic propuse: poluarea, sănătatea, alegerile democratice, drepturile omului etc.).

Această planificare de avangardă definește un tip superior de interdisciplinaritate - *transdisciplinaritatea*, care angajează valorificarea resurselor mai multor domenii ale cunoașterii, colaborarea, întrepătrunderea, interacțiunea și chiar coordonarea lor efectivă. Proiectarea și realizarea sa răspunde cerințelor modelului cultural al societății postindustriale de tip informațional, reflectate la nivelul managementului educației, care presupune abordarea *globală-optimă-strategică* a problematicii sistemului și a procesului de învățământ.

Planificarea conținutului instruirii angajează, în același timp, o coordonată operațională care urmărește ordonarea disciplinelor școlare și delimitarea unor axe de organizare a acestora.

Ordonarea disciplinelor școlare în cadrul planului de învățământ presupune următoarele decizii curriculare:

- stabilirea obiectelor de studiu;
- repartizarea obiectelor de studiu pe trepte și ani de învățământ;
- asigurarea ponderii obiectelor de studiu de tip științific, umanist, tehnologic etc.;
- precizarea numărului de ore destinat fiecărui obiect de studiu, la nivel anual și săptămânal;
- elaborarea principiilor orarului școlar, în termenii:
- raportului dintre timpul investit pentru învățare-timpul real necesar pentru învățare;
- cerințelor psihologice și pedagogice de igienă a învățării;
- relației dintre timpul și spațiul școlar disponibil la nivelul organizațiilor școlare din sistem;
- corelației, orizontale și verticale, existentă între învățarea formală-nonformală-informală /vezi rolul mass.mediei și al comunității educative locale.

Operaționalizarea activității de planificare a conținutului instruirii presupune delimitarea unor axe de organizare dependente de obiectivele generale de proiectare asumate la nivel de politică a educației. Literatura de specialitate evidențiază trei axe posibile la nivelul activității de planificare a instruirii într-o perspectivă sistemică și curriculară (vezi Vlăsceanu, Lazăr, 1986, pag.20-25):

- axa orientării conținutului într-o manieră monodisciplinară, intradisciplinară, interdisciplinară, transdisciplinară;
- axa deschiderii conținutului în direcția educației permanente, pe verticala și pe orizontala sistemului de învățământ;
- axa integrării conținutului de la cultura generală spre cultura de profil și de specialitate sau de la structurile de tip prescriptiv spre cele de tip opțional.

4.3.2. Programarea conținutului învățământului reprezintă acțiunea care are drept scop elaborarea programelor școlare în concordanță cu liniile de proiectare curriculară stabilite la nivelul planului de învățământ.

Definiția clasică a programării evidențiază următoarele elemente operaționale, care asigură conținutul instruirii realizabil la fiecare clasă prin intermediul fiecărei discipline de învățământ:

- volumul de cunoștințe care trebuie dobândite de elevi;
- priceperile și deprinderile, care trebuie formate la elevi;
- valorile esențiale, selecționate și structurate pentru *formarea-dezvoltarea* elevilor;
- tehnologiile didactice adecvate pentru stimularea reușitei elevului în activitatea de învățare (vezi *Dicționar de pedagogie*, 1979, pag.376).

Perspectiva curriculară impune o nouă modalitate de programare a conținutului instruirii, bazată pe ierarhizarea următoarelor operații pedagogice:

A) Raportarea la obiectivele specifice;
B) Stabilirea structurii tematice a disciplinei școlare respective;
C) Elaborarea îndrumărilor metodologice;
D) Proiectarea calendaristică a activităților de predare-învățare-evaluare.

A) Raportarea la obiectivele specifice traduce în plan didactic orientările psihosociale stabilite macrostructural pentru fiecare nivel și treaptă de învățământ. Aceste orientări acționează ca finalități microstructurale intermediare între obiectivele generale ale planului de învățământ și sarcinile didactice concrete, operaționalizate de profesor la nivelul fiecărei activități de *predare-învățare-evaluare.*

B) Stabilirea structurii tematice a disciplinei școlare presupune asumarea unei duble perspective de abordare a conținutului instruirii: o perspectivă științifică și o perspectivă pedagogică.

Perspectiva ştiinţifică susţine nucleul epistemic tare al fiecărei discipline şcolare, care include concepte, principii, legi, paradigme *de bază*, ale domeniului respectiv, cu valoare metodologică maximă;

Perspectiva pedagogică valorifică nucleul psihosocial al personalităţii elevului în limita unor cerinţe formative stabile realizabile la nivelul fiecărei etape de dezvoltare, cu deschidere spre educaţia permanentă.

Structura tematică a unei programe şcolare răspunde următoarelor criterii funcţionale la nivelul proiectării curriculare a procesului de învăţământ:

- accesibilitatea cunoştinţelor şi a capacităţilor care urmează să fie dobândite de elevi în diferite etape ale şcolarităţii;
- gradarea corectă a cunoştinţelor şi capacităţilor, în raport cu resursele de spaţiu şi timp existente;
- deschiderea cunoştinţelor şi capacităţilor spre diferite tipuri de corelaţii disciplinare, intradisciplinare, interdisciplinare, transdisciplinare.

Abordarea sistemică a planului de învăţământ determină programarea interdisciplinară a materiei de studiu, posibilă şi necesară printr-o "muncă pe echipe care are în vedere stabilirea conexiunilor disciplinare şi sporirea crescândă a conţinuturilor" (Văideanu, George, 1988, pag.79).

Această manieră de programare poate deveni operabilă şi în condiţiile învăţământului nostru care nu beneficiază deocamdată de cadre didactice cu o formare şi o specializare universitară interdisciplinară. Avem în vedere modul de ordonare a disciplinelor de studiu pe verticala şi orizontala sistemului care poate stimula "munca pe echipe", posibilă şi necesară pentru elaborarea programelor de: limba română - limbi străine - istorie (capitolele de istoria culturii); matematică - informatică; fizică - chimie - biologie; fizică-chimie-biologie - educaţie tehnologică; economie - educaţie tehnologică; educaţie tehnologică - matematică - informatică; istorie - geografie - cultură civică; filosofie - psihologie - pedagogie - sociologie - economie; educaţie estetică: muzică - desen; educaţie fizică: anatomie-psihologie-sociologie-pedagogie (cu aplicaţie la sport).

În toate situaţiile evocate, structura tematică a programelor şcolare implică valorificarea următoarelor cerinţe de proiectare pedagogică, valabile în plan curricular, pe circuitul *obiective generale-obiective specifice-obiective concrete*:

a) relevanţa conţinutului instruirii;

b) secvenţialitatea conţinutului instruirii;

c) consistenţa conţinutului instruirii.

a) Relevanţa conţinutului instruirii presupune evidenţierea valorii formative a cunoştinţelor şi a capacităţilor incluse la nivelul programelor şcolare, funcţionalitatea lor psihosocială confirmată în spaţiu şi timp.

B.C.U. „M. EMINESCU" IAŞI
FE...

Relevanța programelor școlare reflectă unitatea metodologică existentă între premisa științifică a conținutului și consecința pedagogică a acestuia. Interdependența dintre dimensiunea informativă și dimensiunea formativă a conținutului instruirii presupune ordonarea pedagogică a materiei, ținând seama de specificul fiecărei trepte și discipline de învățământ.

Ordonarea pedagogică a programelor școlare implică respectarea unor criterii de selecție, dozare și ierarhizare a conținutului instruirii, valabile în plan științific, metodologic, didactic (vezi Ferenczi, Iuliu; Lăscuș, Voicu, 1995).

În plan științific, structura tematică a programei vizează selecția, dozarea și ierarhizarea datelor, faptelor, evenimentelor; noțiunilor, conceptiilor, regulilor, principiilor, legilor; paradigmelor, teoriilor, categoriilor, modelelor de analiză și sinteză etc.

În plan metodologic, structura tematică a programei vizează selecția, dozarea și ierarhizarea cunoștințelor și capacităților proiectate la nivel: monodisciplinar, intradisciplinar, interdisciplinar, transdisciplinar.

În plan didactic, structura tematică a programei școlare vizează selecția, dozarea și ierarhizarea cunoștințelor și capacităților incluse în *trunchiul comun de cultură generală* activat la nivel:

- instrumental, în învățământul primar;
- de bază, în învățământul gimnazial;
- de profil, în învățământul liceal;
- de specializare, în învățământul profesional;
- de specializare superioară, la niveluri profesionale de vârf, în învățământul universitar.

Selecția, dozarea și ierarhizarea cunoștințelor și a capacităților la nivelul programelor școlare asigură:

- ponderea formativă a informației, dependentă de valoarea sa metodologică și practică, perfectibilă în timp și spațiu;
- deschiderea psihosocială multiplă a obiectelor sau a modulelor de învățământ, cu relevanță interdisciplinară;
- eliminarea balastului informațional prin raportare la conceptul de "trunchi comun de cultură generală", operabil la toate nivelurile sistemului.

b) Secvențialitatea conținutului instruirii presupune operaționalizarea unor circuite de programare a materiei. Unele, lansate deja în didactica tradițională, își păstrează actualitatea contribuind la elaborarea unor *programe școlare liniare* și *concentrice.*

Programele școlare liniare sunt structurate prin "adăugiri succesive de informații și prin amplificarea exigențelor față de activitatea cognitivă a elevilor". Acest tip de programă urmărește, în mod special, asigurarea accesibilității cu-

noştinţelor, proiectate de la simplu la complex, corespunzător fiecărei etape de vârstă în condiţii de maximă securitate psihologică şi pedagogică.

Programele şcolare concentrice sunt structurate prin "reluarea aceloraşi noţiuni, cunoştinţe, deprinderi, într-o formă amplificată pe diferite trepte ale sistemului şcolar (niveluri de vârstă)" - vezi Olga, Oprea, 1979, pag.144.

Acest tip de programă urmăreşte, în mod special, aprofundarea cunoştinţelor în cadrul unei noi trepte şcolare, în condiţiile unei noi etape de dezvoltare psihică a personalităţii elevului. Mecanismele de proiectare vizează o nouă structură de organizare a cunoştinţelor, acumulate deja, prin dezvoltarea acestora în contexte metodologice şi aplicative superioare. Din această perspectivă sunt semnificative programele şcolare propuse, de regulă, în domeniul matematicii, gramaticii, ştiinţelor sociale şi umane.

Didactica modernă şi postmodernă valorifică cele două modalităţi clasice de organizare liniară şi concentrică a programelor şcolare, remarcabile prin capacitatea lor de asigurare a accesibilităţii cunoştinţelor în condiţii de deplină securitate psihică, discutabile însă datorită caracterului lor predominant monodisciplinar şi înclinaţiei lor spre gândirea inductivă şi convergentă, care întreţine anumite limite şi întârzieri în planul cunoaşterii comprehensive, conceptuale, critice.

Evoluţia programelor şcolare liniare şi concentrice în contextul proiectării curriculare angajează întreaga structură a activităţii de *predare-învăţare-evaluare*, orientată pedagogic în condiţii de interdisciplinaritate şi de instruire diferenţiată. Această evoluţie determină apariţia unor noi modalităţi de programare a conţinutului instruirii, respectiv a unor noi tipuri de programe şcolare (*în spirală, modulare, integrate*).

Programele şcolare în spirală sunt structurate în jurul experienţei cognitive de bază a elevului, care asigură însuşirea de noi cunoştinţe "încadrate continuu în noi contexte şi sisteme ce se lărgesc şi se restructurează neîncetat, solicitând capacităţi şi operaţii intelectuale din ce în ce mai complexe". Proiectarea *în spirală* îmbină programarea *concentrică* - care în această situaţie presupune "reluarea problemelor fundamentale, care reprezintă structura de bază a obiectului" - cu programarea *liniară*, care presupune însuşirea de noi cunoştinţe după reactualizarea problemelor fundamentale (vezi Oprescu, N; Blideanu, E, 1988, pag.173).

Programele şcolare modulare sunt structurate pe baza unor seturi de cunoştinţe, situaţii de învăţare, strategii speciale de predare-învăţare-evaluare, care facilitează realizarea independentă a sarcinilor de instruire într-un timp pedagogic optim. Elaborarea modulelor presupune definirea unui ansamblu de situaţii didactice, pe de o parte independente, iar pe de altă parte, interdependente în ra-

port cu sarcinile de învățare trecute și viitoare. Această finalitate determină structura tridimensională a programelor modulare, bazată pe:

- conținuturi specificate, cu precizarea cunoștințelor anterioare necesare și a diverselor itinerarii curriculare posibile;
- ansamblu de submodule, fiecare incluzând obiectivele concrete-situațiile de învățare necesare-probele pentru trecerea la un nou submodul;
- probe terminale pentru evaluarea gradului de realizare a obiectivelor modulului, pentru recuperarea pierderilor, pentru asigurarea trecerii la modulul următor (vezi Crețu, Carmen, 1994, pag.134-136).

Programele școlare integrate sunt structurate pe baza strategiilor de organizare interdisciplinară/transdisciplinară a conținurilor formale-nonformale-informale, care angajează întreagă experiență de *predare-învățare-evaluare* a profesorului și a elevului. Aceste programe - care reprezintă școala viitorului - valorifică "unitatea funciară a demersurilor științifice", urmărind integrarea orizontală și transversală a disciplinelor de învățământ în funcție de următoarele criterii de selecție a conținuturilor instruirii:

- *criteriul teoretic*, care vizează schemele conceptuale, obiectul și metodele de cercetare, paradigmele de abordare, valabile în cadrul mai multor științe;
- *criteriul aplicativ*, care vizează tehnologiile comune dezvoltate la nivelul mai multor științe, cu referire la domeniul vieții profesionale, mediului ambiant, relațiilor de familie;
- *criteriul personalității*, respectiv a "obiectului educației", care vizează formarea conștiinței științifice a elevului, relevantă pentru modelarea raporturilor sale cu lumea și cu sine;
- *criteriul social*, care vizează abordarea unor aspecte istorice, tehnologice, economice etc., semnificative pentru rezolvarea "unor probleme ale societății", respectiv pentru "natura umanității" (Idem, pag.137-138).

c) Consistența conținutului instruirii este realizabilă la două niveluri de referință: un nivel intern, care vizează structura de bază a programelor școlare, și un nivel extern, care vizează structura de relație a programelor școlare.

Consistența internă a programelor școlare depinde de capacitatea acestora de a asigura permanent un raport pedagogic optim între logica științifică a conținutului instruirii, controlabilă în plan epistemic, și logica didactică a conținutului instruii, valorificabilă în plan formativ.

Consistența externă a programelor școlare depinde de capacitatea acestora de raportare pedagogică la celelalte programe școlare, plasate pe orizontala, verticala și transversala planului de învățământ, în cadrul trimestrului/semestrului, anului, ciclului (pre)școlar sau universitar respectiv.

C). Formularea îndrumărilor metodice vizează elaborarea strategiilor de *predare-învățare-evaluare* necesare pentru realizarea obiectivelor specifice

programelor şcolare la un nivel de eficacitate pedagogică optimă. Angajarea proiectării curriculare presupune integrarea "îndrumărilor metodologice" în structura internă a programelor şcolare, pentru susţinerea consistenţei pedagogice a acestora în diferite circumstanţe didactice şi extradidactice.

Delimitarea orientativă a "îndrumărilor metodice" implică raportarea profesorului la dimensiunea funcţională a obiectivelor generale şi specifice ale procesului de învăţământ. Proiectarea lor ca virtuale strategii de *predare-învăţare-evaluare* angajează decizia managerială a profesorului, relevantă pedagogic pe linia de interacţiune existentă între:

- metoda de învăţământ aleasă, cu prioritate, datorită resurselor sale formative maxime şi capacităţii sale de integrare deplină a altor metode şi procedee eficiente;
- stilul educaţional adoptat pentru valorificarea deplină a resurselor existente la nivelul structurii acţiunii didactice;
- marja de optimizare a activităţii didactice, operabilă în cadrul spaţiului şi timpului disponibil pentru instruirea în clasă şi în afara clasei.

D) Planificarea activităţii de predare-învăţare-evaluare dirijează acţiunea de elaborare a "planului calendaristic" necesar fiecărui profesor în cadrul trimestrului şi a anului şcolar respectiv.

"Planul calendaristic" are o funcţionalitate pedagogică globală, determinată de obiectivele generale şi specifice ale programei şcolare. Conţinutul acestora asigură dimensiunea stabilă a activităţii de proiectare, care orientează valoric întreaga acţiune a profesorului, realizabilă în termeni de optimizare permanentă a procesului de învăţământ, "sub aspect didactic general" (vezi Babanski, I.K., 1979). În această perspectivă, decizia managerială a profesorului angajează "în întregime toate componentele de bază ale procesului de învăţământ şi nu numai unele dintre ele" (Babanski, I.K., 1979, pag.74).

Această dimensiune stabilă a "planului calendaristic" implică, însă, adaptarea obiectivelor generale şi specifice la condiţiile existente la nivelul fiecărui colectiv de elevi. Concretizarea lor, săptămânală, trimestrială şi chiar anuală, presupune nu numai "alegerea structurii unitare a procesului de învăţământ" ci "şi a ritmului optim de muncă al elevilor" (Idem, pag.73). Aceasta reprezintă dimensiunea flexibilă a programelor şcolare, condiţionată de nivelul colectivului de elevi care solicită amendări şi ajustări metodologice trecute de regulă la rubrica "observaţii". Ele nu afectează cerinţele generale şi specifice ale programei, ci din contră, permite realizarea lor în timp, prin individualizarea instruirii pentru valorificarea resurselor fiecărui elev, inclusiv prin "orele aflate la dispoziţia profesorului".

Structura activității de planificarea calendaristică a *activității de predare-învățare-evaluare* reflectă dimensiunea stabilă și dimensiunea flexibilă a programelor școlare, raportată la posibilitățile reale ale clasei, dependente și de calitatea manualelor școlare, a altor materiale de învățare aflate la dispoziția elevului. O asemenea structură vizează: *Capitolul - Numărul de ore săptămânal - Succesiunea lecțiilor - Datele respective - Obiectivele propuse - Conținutul necesar - Strategiile didactice posibile - Criteriile de evaluare - Observațiile care se impun* (vezi Stoica, Marin, 1995, pag.71).

4.3.3. Concretizarea conținutului procesului de învățământ reprezintă acțiunea de elaborare a manualelor școlare/cursurilor universitare și a altor materiale de învățare destinate, în mod special, elevului/studentului: sinteze, culegeri de probleme, culegeri de texte literare, filosofice etc., crestomații, atlase geografice, istorice, psihologice, antomice etc., caiete de exerciții independente, tematici bibliografice, fișe de activitate independentă, teste docimologice de evaluare inițială, sumativă, continuă etc.

Manualul școlar are valoarea unui document oficial de politică a educației, care asigură concretizarea programei școlare într-o formă care vizează prezentarea cunoștințelor și capacităților la nivel sistemic, prin diferite unități didactice, operaționalizabile, în special, din perspectiva elevului/studentului: capitole, subcapitole, grupuri de lecții/cursuri, seminarii; lecții/cursuri, seminarii; secvențe de învățare etc.

Manualul școlar îndeplinește patru funcții pedagogice, valabile și în cazul elaborării altor materiale de învățare, destinate, în mod special, elevilor (vezi Nicola, Ioan, 1996, pag.372):

- *funcția de informare*, care evidențiază dimensiunea stabilă a programei școlare, respectiv sistemul de cunoștințe și capacități, fundamentale în cadrul domeniului de studiu abordat, cunoștințe și capacități prezentate prin mijloace didactice și grafice adecvate: imagini, scheme, desene, fotografii, simboluri etc.;
- *funcția de formare*, care evidențiază dimensiunea flexibilă a programei, respectiv strategiile care stimulează activitatea individuală a elevilor prin prelucrarea informațiilor, aplicarea lor în diferite contexte sociale, sesizarea, rezolvarea și crearea de probleme și de situații-problemă etc.;
- *funcția de antrenare*, care evidențiază importanța resurselor metodologice ale programei, respectiv operațiile de relevare, activare și susținere a atenției și a motivației elevilor în și pentru învățare;
- *funcția de autoinstruire*, care evidențiază mecanismele de conexiune inversă internă existente la nivelul acțiunilor didactice promovate prin intermediul programei, respectiv tehnicile de autoevaluare perfectibile în regim de învățare

independentă, care asigură transformarea treptată a elevului din "obiect al educației" în "subiect" al propriei sale formări.

Structura manualului școlar reflectă dimensiunile funcționale evocate, asigurând concretizarea programei prin realizarea, în ordine ierarhică, a următoarelor operații pedagogice:

a) identificarea unităților de conținut, situate la linia de interacțiune optimă între logica științei și logica didactică, între dimensiunea stabilă și dimensiunea flexibilă a instruirii, definită la nivelul obiectivelor specifice ale programei;

b) specificarea experiențelor de învățare necesare pentru realizarea obiectivelor programei în diferite condiții concrete dependente de calitatea mediului școlar și extrașcolar;

c) programarea unităților de instruire la nivelul unor secvențe evaluabile pe diferite niveluri de realizare a performanței sau de exprimare a competenței;

d) angajarea acțiunilor de *predare-învățare-evaluare*, la nivelul conștiinței pedagogice a profesorului;

e) îndrumarea proiectelor de "învățare în clasă" și de "învățare acasă".

Concretizarea instruirii prin intermediul manualelor școlare evidențiază rolul decisiv al obiectivelor generale și specifice, asumate la nivelul planificării și al programării conținutului procesului de învățământ. Calitatea programei școlare, realizabilă în diferite structuri de proiectare și de organizare a materiei, determină, *în mod obiectiv*, valoarea manualelor școlare. Această valoare este condiționată și de contribuția creativă a autorilor, care sunt, de regulă, cadre didactice cu talent și experiență în domeniul respectiv de activitate.

Creativitatea autorilor de manuale nu poate suplini limitele programelor școlare, dependente de structura planului de învățământ care reflectă finalitățile sistemului educațional, organizarea sa internă, pe niveluri și trepte de instruire.

Abordarea curriculară a manualelor și a altor materiale de învățare presupune respectarea unui imperativ de ordin metodologic - *asigurarea corespondenței pedagogice depline între plan-programe-manuale.*

Elaborarea unui nou tip de manual solicită astfel un nou tip de programă școlară, determinată, în situații reformatoare, de schimbările determinate macrostructural la nivelul planului de învățământ. În această accepție, de exemplu, elaborarea manualelor școlare alternative presupune schimbarea vechilor programe, respectiv proiectarea unor noi programe concepute ca programe deschise spre diferite variante de concretizare/operaționalizare a conținutului, echivalente valoric, în plan științific și didactic. Pe de altă parte, programele care determină apariția manualelor alternative sunt posibile doar în condițiile existenței unui plan de învățământ conceput în sens sistemic și curricular, într-o perspectivă pedagogică optimă, strategică, inovatoare.

Elaborarea materialelor de învățare complementare sau auxiliare în raport cu manualul școlar implică aceeași logică de concretizare/operaționalizare a conținutului instruirii. Calitatea lor, ca și a manualelor școlare depinde deci de:

- capacitatea de proiectare flexibilă a unităților de conținut propuse în termenii unor standarde de instruire maxime-medii-minime, cu valoare euristică optimă în condițiile individualizării activității de învățare;
- capacitatea de stimulare a disponibilităților creative ale fiecărui profesor, în context didactic și extradidactic, în mediul școlar și extrașcolar;
- capacitatea de stimulare a tuturor elevilor în clasă și în afara clasei, cu angajarea oricăror resurse de instruire formală-nonformală-informală, eficiente în plan pedagogic și social.

BCU IAȘI / CENTRAL UNIVERSITY

CAPITOLUL 5

METODOLOGIA PROCESULUI DE ÎNVĂȚĂMÂNT

Metodologia procesului de învățământ reprezintă "ansamblul de principii normative, de reguli și procedee aplicabile diverselor discipline și forme de instruire" (De Lansheere, Viviane, 1992, pag.120).

Această definiție conferă metodologiei un sens larg, extins uneori până la nivelul întregului obiect de studiu al didacticii generale. "Metodologia sau didactica generală" vizează astfel problematica globală a "tehnologiei instruirii" care reprezintă "un model sistematic de proiectare, realizare și evaluare a întregului proces de învățământ" (Ionescu, Miron; Chiș, Vasile, 1995, pag.139).

Metodologia procesului de învățământ poate fi analizată în sens restrâns, angajând modalitățile practice de valorificare a procedeelor și a mijloacelor didactice în vederea eficientizării activității de *predare-învățare-evaluare*.

Perspectiva de abordare pedagogică a problemei presupune depășirea celor două tendințe de abordare a metodologiei procesului de învățământ, în sens prea larg sau în sens prea restrâns. În acest context, metodologia științei evidențiază importanța construcției teoretice care orientează modalitățile, procedeele și mijloacele de cercetare a realității, aplicabile la nivelul activității umane aflate în studiu, respectiv - în cazul nostru - la nivelul acțiunii didactice.

Metodologia procesului de învățământ reprezintă astfel teoria care vizează definirea, clasificarea și valorificarea metodelor didactice în vederea optimizării permanente a activității de *predare-învățare-evaluare*.

5.1. CONCEPTUL PEDAGOGIC DE METODOLOGIE DIDACTICĂ

Definirea conceptului de metodologie didactică presupune raportarea la activitatea pedagogică de *formare-dezvoltare* permanentă a personalității aflată "în strânsă interdependență cu toate elementele componente" ale procesului de

învățământ, privite ca "ansamblul structural luat în deplina lui unitate" (vezi Cerghit, Ioan, 1980, pag.17, 18).

Această viziune pedagogică, de inspirație curriculară, conferă metodologiei didactice valoarea unei teorii sistemice și praxiologice, care angajează la nivelul de *predare-învățare-evaluare* un ansamblul de *tehnici* de eficientizare a acțiunii de instruire. Optimizarea lor, ca *metode-procedee-mijloace didactice*, implică intervenția teleologică a *obiectivelor pedagogice* care asigură:

- corelarea permanentă a *metodologiei* alese cu *conținutul* proiectat, realizabil și *evaluabil* în termenii raportului: "intrare" (starea inițială a clasei de elevi în contextul resurselor existente) - calitate a procesului de învățământ - "ieșire" (situația elevilor la sfârșitul activității didactice respective);
- crearea și susținerea mediului adecvat pentru realizarea activității de *predare-învățare-evaluare*;
- secvenționarea conținutului *predat-învățat-evaluat* în funcție de reacțiile formative (cognitive-afective-motivaționale-acționale/psihomotorii) declanșate în cadrul activității didactice;
- implicarea tuturor resurselor de instruire formală, dar și nonformală și informală, disponibile la nivelul procesului de învățământ.

Această funcționalitate complexă, pe care obiectivele pedagogice o imprimă metodologiei didactice, asigură și infrastructura tehnicilor de eficientizare a instruirii. Prin promovarea priorității obiectivelor pedagogice în raport cu conținutul instruirii, tehnicile alese sunt orientate permanent spre structura acelor metode care servesc *efectiv* preșcolarului, elevului, studentului (vezi De Landsheere, Viviane, 1992, pag.124-125).

Tehnicile de eficientizare a activității de *predare-învățare-evaluare* - respectiv *metodele, procedeele și mijloacele didactice* - formează *structura metodologiei procesului de învățământ.*

Metodele didactice reprezintă acțiunile subordonate realizării scopurilor activității de instruire prin avansarea unor căi de învățare eficiente din perspectiva elevului. *Procedeele didactice* reprezintă operațiile care sprijină eficientizarea metodelor alese de profesor în diferite situații concrete. *Mijloacele de învățământ* reprezintă instrumentele naturale, artificiale, tehnice (auditive, vizuale, audio-vizuale), informaționale etc., cu caracter auxiliar în raport cu metodele și procedeele didactice.

Calitatea unei *metodologii a procesului de învățământ* reflectă capacitatea acesteia de integrare și valorificare pedagogică a *metodelor-procedeelor și mijloacelor didactice* disponibile la un anumit moment al evoluției școlii și gândirii pedagogice. Comparațiile posibile între *didactica tradițională-didactica modernă-didactica postmodernă/curriculară* sunt redate în tabelul de mai jos (vezi și Cerghit, Ioan, 1980, pag.78-80).

Conceptul pedagogic de metodologie a procesului de învățământ definește capacitatea educatorului de a aplica teoria instruirii (tradițională, modernă, postmodernă/curriculară) prin angajarea resurselor funcționale și structurale existente la nivelul metodelor, procedeelor și mijloacelor didactice.

Dimensiunea sa teoretică explică și interpretează natura, conținutul, forma și clasificarea posibilă a diferitelor metode, procedee și mijloace didactice, valorificabile ca acțiuni, operații și instrumente eficiente în activitatea de *predare-învățare-evaluare.*

Dimensiunea sa practică operaționalizează trăsăturile specifice metodelor didactice - care subordonează procedeele și mijloacele didactice - relevante prin deschiderea și interacțiunea lor, care solicită nivelurile superioare ale creativității pedagogice, definitorii pentru personalitatea educatorului.

Metodologia procesului de învățământ orientează acțiunea complexă de conducere tehnologică a instruirii pe un circuit de (auto)reglare continuă a metodelor, procedeelor și mijloacelor didactice prin raportarea lor permanentă la obiectivele generale, specifice și concrete a activității de *predare-învățare-evaluare.* Nucleul său teoretic are un caracter normativ care asigură coerența metodelor, procedeelor și mijloacelor didactice integrate în procesul de construcție și reconstrucție a proiectului activității de instruire. Dezvoltarea sa practică, are un caracter operațional, care vizează, semnificația largă dar și semnificația restrânsă a conceptului pedagogic de metodologie a procesului de învățământ.

Semnificația largă a metodologiei procesului de învățământ valorifică logica cercetării științifice, necesară atât în faza proiectării cât și în faza realizării și a finalizării activității de instruire. Metodologia procesului de învățământ reprezintă astfel "teoria metodelor și a procedeelor didactice" (vezi *Dicționar de pedagogie*, 1979, pag.290).

Semnificația restrânsă a metodologiei procesului de învățământ valorifică "nucleul tare" al acestei activități, concentrat la nivelul acțiunii metodelor de instruire, perfectibile prin implicarea resurselor operatorii și instrumentale ale procedeelor și ale mijloacelor didactice.

5.2. METODELE DIDACTICE - PROCEDEELE DIDACTICE - MIJLOACELE DIDACTICE

Metodele, procedeele și mijloacele didactice reprezintă elementele componente ale oricărui demers metodologic, integrate într-o structură unitară de acțiune, semnificativă pentru activitatea de *predare-învățare-evaluare.*

5.2.1. Metodele didactice reprezintă "ansamblul procedeelor de executare a operațiilor implicate în activitatea învățării, într-un flux continuu de acțiuni în vederea atingerii obiectivelor propuse" (Cerghit, Ioan, 1980, pag.37).

Etimologia cuvântului delimitează semnificația termenului: *metodă*, în limba greacă, înseamnă *cale spre (odos=cale; metha=spre)*. În știință, metoda este definită astfel ca "o cale de cunoaștere" care produce informații, strategii, principii, legi, paradigme. În pedagogie, metoda devine "o cale" necesară pentru dobândirea cunoștințelor și capacităților proiectate la nivelul obiectivelor procesului de învățământ, valorificând principiile specifice de proiectare și de realizare a activității didactice, în termeni de *comunicare-cunoaștere-creativitate*.

Calitatea pedagogică a metodei didactice presupune transformarea acesteia dintr-o *cale de cunoaștere* propusă de profesor într-o *cale de învățare* realizată efectiv de preșcolar, elev, student, în cadrul instruirii formale și nonformale, cu deschideri spre educația permanentă.

Funcțiile pedagogice ale metodelor didactice vizează interdependența celor trei acțiuni care asigură unitatea informativ-formativă, a activității de instruire. Ele reflectă, în același timp, corespondențele curriculare necesare și perfectibile permanent între obiectivele pedagogice-conținuturile instruirii și metodologia activității de *predare-învățare-evaluare*.

Funcțiile metodelor didactice evidențiază valoarea acestora de "modele pedagogice", situate la diferite "poluri" de referință (vezi *Dictionnaire encyclopedique de l'education et de la formation*, 1994, pag.660-667; vezi și Cerghit, Ioan, 1980, pag.12-17).

a) Funcția normativă a metodelor didactice corespunde "polului axiologic" al activității de *predare-învățare-evaluare*.

Această funcție evidențiază resursele generale ale metodelor didactice, interne (calitățile definitorii) și externe (calitățile rezultate din relațiile micro și macrostructurale) care asigura premisa optimizării permanente a activității didactice prin:

- *respectarea principiilor* de proiectare și de realizare a procesului de învățământ;
- *adoptarea valorilor curriculare*, dependente de poziția centrală a obiectivelor și de flexibilitatea articulațiilor pedagogice proiectate la nivelul corelațiilor dintre elementele componente ale activității didactice;
- *corelarea strategică a metodelor*, în concordanță cu evoluțiile înregistrate sau pe cale de realizare la nivelul metodologiei procesului de învățământ.

b) Funcția cognitivă a metodelor didactice corespunde "polului științific al activității de *predare-învățare-evaluare*".

Această funcție evidențiază rolul specific al metodelor didactice angajate în activitatea de *predare-învățare-evaluare* prin:

- raportarea la obiectivele specifice și concrete proiectate în termeni de conținut (*informații logice-deprinderi intelectuale și psihomotorii-strategii cognitive-atitudini cognitive*);
- transformarea acțiunii externe (*metoda - cale de predare a profesorului*) într-o acțiune internă (*metoda - cale de învățare a elevului*);
- dirijarea proceselor cognitive de la stadiul dobândirii de "cunoștințe-priceperi-deprinderi" la etapa elaborării de noi "unități de conținut", prin valorificarea acumulărilor anterioare: *atitudini cognitive-strategii cognitive-informații logice.*

c) Funcția formativă a metodelor didactice. corespunde "polului psihologic" al activității de predare-învățare-evaluare.

Această funcție evidențiază contribuția metodelor didactice la dezvoltarea capacităților de învățare ale elevului. Calitatea sa rezultă din faptul că, în mod obiectiv, "calea pe care se face transmiterea cunoștințelor este totodată *și un proces educativ*" (Geissler, Erich, 1977, pag.268). Realizarea efectivă a funcției formative a metodelor didactice implică:

- raportarea la obiectivele specifice și concrete de ordin psihologic (vezi obiectivele: cognitive-afective-psihomotorii/acționale);
- mobilizarea energiilor motivaționale superioare, necesare pentru eficientizarea învățării, în sens calitativ și pe termen mediu și lung;
- modelarea obiectivelor cognitive din perspectiva efectelor socio-morale imediate și de termen lung: convingeri morale-atitudini morale-conduită morală;
- valorificarea metodelor în direcția individualizării activității de *predare-învățare-evaluare.*

d) Funcția operațională a metodelor didactice corespunde "polului praxiologic" al activității de *predare-învățare-evaluare.*

Această funcție evidențiază valoarea instrumentală a metodelor didactice care sunt proiectate ca"intermediar" între *subiectul* și *obiectul* procesului de învățământ, între obiectivele inițiale și rezultatele finale. Realizarea sa implică valorificarea integrală a oricărei metode ca "tehnică de execuție", care "mijlocește atingerea obiectivelor, obținerea transformărilor dorite" (Cerghit, Ioan, 1980, pag.15).

Prin funcționalitatea sa complexă, metoda devine elementul cel mai dinamic al activității didactice, care permite profesorului adaptări creative multiple - strategice, tactice - operaționale - la obiectivele, conținutul și evaluarea procesului de instruire.

Metoda didactică reprezintă tehnica de realizare cât mai deplină a obiectivelor în contextul intervenției teleologice a acestora la nivelul procesului de

învățământ. Semnificative sunt corelațiile posibile dintre obiectivele de conținut - tipurile de acțiuni realizate de elev - metodele disponibile, sugerate în tabelul alăturat (vezi Cerghit, Ioan, 1980, pag.24).

Obiective de conținut	Tipuri de acțiuni/verbe realizate de elev	Metode didactice adecvate, disponibile
Învățarea conceptelor	a defini, a distinge, a asimila, a recunoaşte	Lectura, Observația directă, Expunerea, Instruirea programată
Învățarea regulilor	a sintetiza, a deduce, a formula, a modifica, a demonstra, a defini, a clasifica	Convorbirea euristică; Dezbaterea; Studiul de caz; Exercițiul.
Formarea de deprinderi	a exersa, a executa, a efectua, a rezolva, a construi	Exercițiul, Experimentul de laborator; Exerciții aplicative; Elaborarea de proiecte; Practica în producție

Metoda didactică stabileşte "o relație biunivocă", de "interacțiune continuă" cu conținutul instruirii, care impune "un tratament special materialului de studiu". La rândul său, conținutul instruirii solicită anumite metode de învățare, apte să stimuleze capacitatea de interiorizare a acțiunii realizată de elev (Idem, vezi pag.25-30).

Metoda didactică depinde, în sfârşit, de evaluarea activității de instruire, care o poate confirma sau infirma, pe diferite circuite de conexiune inversă externă şi internă. În acest cadru structural, metoda contribuie la perfecționarea continuă a corelației *subiect-obiect*, în termenii unor resurse de creativitate care vizează ameliorarea ajustarea sau chiar reformarea proiectului pedagogic angajat de profesor.

Definiția operațională a metodei didactice vizează toate elementele componente ale activității de *predare-învățare-evaluare*. În această accepție, de inspirație şi de respirație curriculară, orice metodă este simultan o *metodă de predare-învățare-evaluare*, centrată asupra stimulării activității de (auto)instruire a elevului.

Ca structură psihologică, metoda reprezintă o acțiune flexibilă subordonată funcțional activității didactice, obiectivelor pedagogice ale acesteia. Ea include "un ansamblu organizat de operații", respectiv de *procedee didactice*, susținut de mijloace instrumentele, respectiv de *mijloace didactice*, care facilitează desfăşurarea procesului de instruire.

5.2.2. Procedeele didactice reprezintă operațiile subordonate acțiunii declanșate la nivelul metodei de instruire propusă de profesor și adoptată de elev. Ele includ "tehnici mai limitate de acțiune" care "contribuie la practicarea unei metode", în diferite condiții și situații concrete (Idem, vezi pag. 11-12).

Literatura de specialitate evidențiază faptul că procedeul constituie "o componentă sau chiar o particularizare a metodei", care condiționează - din interior sau din exterior - calitatea acesteia (Cucoș, Constantin, 1996, pag. 82): *din interior*, prin capacitatea de reordonare a operațiilor în cadrul acțiunii declanșate la nivelul metodei; *din exterior*, prin preluarea unor responsabilități ale metodei în situația în care aceasta intră într-un anumit impas sau blocaj pedagogic.

Relația *procedeu-metodă didactică* angajează un ansamblu de interacțiuni de mare mobilitate operațională, dependentă de evoluția concretă a activității de *predare-învățare-evaluare*. Astfel, o metodă poate deveni imediat procedeu, la fel cum un procedeu poate fi convertit în metodă atunci când desfășurarea acțiunii didactice o impune. De exemplu, *metoda* exercițiului, propusă inițial de profesorul de limbi străine, devine *procedeu* în cadrul *metodei* conversației în momentul în care clasa de elevi realizează stăpânirea deplină a materiei. Invers, profesorul poate renunța la metoda conversației, proiectată inițial, în cazul constatării unor probleme care solicită promovarea exercițiului de la statutul de *procedeu didactic* la cel de *metodă didactică*, determinantă pentru desfășurarea cu succes a activității de *predare-învățare-evaluare*.

Majoritatea metodelor de instruire au capacitatea de a funcționa ca procedee didactice convertibile în metode, pe parcursul desfășurării activității de *predare-învățare-evaluare*. *Exercițiul* este, din acest punct de vedere, un procedeu cu mari resurse pedagogice. El trebuie inclus în structura oricărei metode datorită posibilităților sale de promovare imediată la conducerea acțiunii didactice, ca metodă efectivă de *predare-învățare-evaluare*.

Practic fiecare metodă are capacitatea de convertire rapidă a statutului său funcțional, la nivelul unui procedeu didactic cu resurse operaționale active în interiorul acțiunii declanșate. Asemenea resurse sunt evidente mai ales în cazul următoarelor metode:

- conversația, munca cu manualul, reflecția (din categoria metodelor în care predomină acțiunea de comunicare);
- observarea, demonstrația (din categoria metodelor în care predomină acțiunea de cercetare);
- lucrările practice, jocul (din categoria metodelor în care predomină acțiunea practică, operațională);
- instruirea asistată pe calculator (din categoria metodelor în care predomină programarea specială a instruirii).

Pe de altă parte, este semnalată "interşanjabilitatea *metodă-procedeu*", evidentă, la nivelul sistemului metodelor de instruire, prin numeroase exemple de cupluri care contribuie astfel la realizarea obiectivelor activităţii didactice:

- *demonstraţia*, procedeu în cadrul *metodei explicaţiei*; *explicaţia*, procedeu în cadrul *metodei demonstraţiei*;

- *problematizarea*, procedeu în cadrul *metodei conversaţiei*; *conversaţia*, procedeu în cadrul *metodei problematizării* (...) - vezi Surdu, Emil, 1995, pag.208-209.

Asemenea raporturi de convertire potenţială între *metodă* şi *procedeu* - existente, în diferite variante la nivelul sistemului de metode didactice, pe verticala şi orizontala acestuia - probează deschiderea şi mobilitatea deosebită a discursului metodologic propriu activităţii de *predare-învăţare-evaluare*. Această deschidere şi mobilitate susţine caracterul plurifuncţional al procedeelor didactice care marchează definitoriu "operaţiile prin care se realizează efectiv acţiunea metodei" (vezi Cerghit, Ioan, Oprescu, Nicolae, 1988, pag.178-201).

În perspectivă ***curriculară***, fiecare metodă (fiind concepută ca *metodă de predare-învăţare-evaluare*) include *procedee de evaluare*, aplicabile în diferite contexte şi situaţii didactice. Aceste procedee - tratate altfel ca strategii didactice stimulative (vezi Nicola, Ioan, 1996, pag.397-409) sunt *integrabile la nivelul oricărei metode*, cu anumite predispoziţii de natură tehnologică:

- *chestionarea orală*, procedeu didactic aplicabil practic la nivelul întregului sistem al metodelor, cu implicaţii specifice în cadrul conversaţiei euristice;

- *lucrările scrise/de control*, procedeu didactic aplicabil mai ales în cadrul metodei demonstraţiei, metodei problematizării, metodei algoritmizării (...);

- *lucrările practice*, procedeu didactic aplicabil mai ales în cadrul metodei observaţiei, metodei experimentului, metodei modelării (...);

- *testele docimologice*, *scările de apreciere*, procedee didactice aplicabile la nivelul întregului sistem al metodelor de instruire.

5.2.3. Mijloacele didactice reprezintă ansamblul instrumentelor materiale, naturale, tehnice etc., selectate şi adaptate pedagogic la nivelul metodelor şi al procedeelor de instruire pentru realizarea mai eficientă a sarcinilor proiectate la nivelul activităţii de *predare-învăţare-evaluare*.

Valoarea mijloacelor didactice depinde de calităţile pedagogice angajate în măsura în care ele sunt simultan sau succesiv: purtătoare de informaţii semnificative; puncte de sprijin material necesar pentru activarea deplină a metodelor alese; resurse practice, disponibile să diminueze sau chiar să anuleze "verbalismul" propriu metodologiilor tradiţionale.

Mijloacele didactice intervin ca instrumente subordonate acțiunii imprimată la nivelul metodelor de învățământ, pe baza unui ansamblu de procedee operaționale.

Modernitatea tehnică a mijloacelor didactice (televizor, video, computer etc.) crează premisa optimizării metodelor de *predare-învățare-evaluare*. Ea nu asigură însă, în mod automat, modernitatea pedagogică a metodelor didactice, dependentă de capacitatea eficientizării instruirii la nivelul raporturilor dintre *subiectul* și *obiectul* activității de *predare-învățare-evaluare*. În acest context, există metode de instruire eficiente datorită creativității profesorului, chiar dacă acesta beneficiază doar de mijloace didactice clasice: tablă, manual, planșe etc. În mod analogic alte metode de instruire rămân ineficiente pedagogic, chiar dacă beneficiază de mijloace didactice ultramoderne din punct de vedere tehnic.

Datorită caracterului lor instrumental, mijloacele didactice sunt definite drept "mijloace auxiliare". Baza lor de susținere senzorială oferă un criteriu de clasificare devenit clasic (vezi Dottrens, Robert, coord., 1970, pag.65-74):

a) mijloace didactice vizuale: imagini, ilustrate, proiecții fixe;

b) mijloace didactice sonore: discuri, radio, magnetofon (casetofon);

c) mijloace didactice audio-vizuale: filme sonore, televiziune - completate în ultimele decenii de tehnicile video și de folosirea computerului în procesul de învățământ.

Clasificările propuse de didactica modernă sugerează mutațiile tehnice înregistrate în acest domeniu dar și raporturile complexe de integrare metodologică existente între *metode-procedee-mijloace* (vezi Cerghit, Ioan, 1988, pag.202-209):

a) Mijloace didactice informativ-demonstrative:

- instrumente informative naturale: insectar, colecții de plante, metale;
- instrumente tehnice: obiecte tehnice, instalații tehnice etc.;
- instrumente elaborate ca substitute ale realității de *tip tridimensional* (mulaje, machete, corpuri geometrice, modele gen globul terestru etc.), de *tip bidimensional* (fotografii, planșe, filme, diafilme etc.), de *tip simbolic* (formule, cuvinte, note muzicale etc.).

b) Mijloace didactice de exersare-formare a deprinderilor:

- instrumente gen jocuri tehnice;
- instrumente de: laborator, cabinet, atelier, lot școlar; pentru activitățile de educație fizică și de educație estetică etc.

c) Mijloace didactice de raționalizare a timpului didactic:

- instrumente gen: hartă contur, șabloane didactice, stampile didactice, grile didactice;
- instrumente gen: tablă electronică, dispozitive automate de instruire etc.

d) Mijloace didactice de evaluare a rezultatelor:

- teste docimologice, grile de măsurare-apreciere a activității;
- șabloane pentru evaluare, instalații de evaluare etc.

Toate aceste instrumente - și altele prezentate la nivelul altor clasificări - beneficiază de impulsul "mijloacelor ultramoderne", angajate pedagogic odată cu dezvoltarea tehnicilor speciale de instruire programată, tehnicilor de transmitere și de prelucrare a informațiilor prin sistemul video, tehnicilor de informatizare care asigură realizarea învățării asistată pe calculator.

5.3. TAXONOMIA METODELOR DIDACTICE. ANALIZA PRINCIPALELOR METODE DIDACTICE

Activitatea de *predare-învățare-evaluare* beneficiază practic de numeroase metode didactice. Clasificarea acestora presupune înțelegerea caracterului lor de sistem care permite eliminarea confuziilor întreținute uneori prin interferența metodelor cu:

- principiile didactice ("metoda intuitivă");
- formele alternative de organizare a procesului de învățământ ("metoda Montessori", "metoda Dalton", "metoda Decroly"...);
- formele specifice de activitate didactică ("metoda muncii independente", "metoda muncii în grup"...);
- tipurile de învățare ("metoda învățării euristice", "metoda învățării prin cercetare"...) vezi Palmade, Guy, 1975; Mialaret, Gaston, 1981).

Sistemul metodelor didactice solicită un criteriu de clasificare, semnificativ din punct de vedere pedagogic. Unele variante avansate nu au însă consistența specifică domeniului, operând la nivelul unor aprecieri comune sau exterioare:

- criteriul vechimii: metode tradiționale/clasice - metode moderne/noi;
- criteriul gradului de generalitate exprimat: metode generale/aplicabile la toate disciplinele și treptele de învățământ; metode particulare/aplicabile doar la unele discipline și trepte de învățământ;
- criteriul formei de organizare: metode individuale-metode de microgrup - metode frontale;
- criteriul psihologic: metode de raționament (inductiv-deductiv-analogic), metode de: analiză, sinteză, abstractizare, generalizare, comparație, concretizare logică; metode algoritmice-euristice (...).

În alte situații, criteriile specifice propuse destramă structura unitară a acțiunii didactice, avansând ideea existenței disparate a unor: metode de predare - metode de învățare - metode de evaluare; metode de transmitere a cunoștințelor - metode de formare a priceperilor și deprinderilor - metode de consolidare a cu-

noştinţelor - metode de aplicare a cunoştinţelor etc. Această modalitate de clasificare nu respectă cerinţele abordării sistemice, a activităţii de *predare-învăţare-evaluare*, tipice didacticii postmoderne/ curriculare.

Elaborarea unei taxonomii a metodelor didactice solicită avansarea unui criteriu *specific pedagogic*, care vizează simultan:

- *unitatea* dintre dimensiunea teoretică şi dimensiunea practică a metodologiei didactice;
- *unitatea* activităţii de instruire, în calitatea sa de activitate de *predare-învăţare-evaluare*;
- *unitatea* existentă la nivelul relaţiilor dintre metodele de instruire, care trebuie raportată la activitatea didactică în ansamblul său şi "nu la orice acţiune concretă, manuală, exterioară" (vezi Palmade, Guy, 1975, pag.111).

Criteriul care poate fi degajat, are în vedere varianta de clasificare propusă în termenii învăţământului programat: metode bazate pe observare; metode bazate pe cuvânt; metode bazate pe activitate practică, metode bazate pe instruire programată (vezi Okon, Vicenty, 1974, pag.174-210). Această variantă a fost valorificată şi în didactica românească modernă care, plecând de la "principalul izvor al învăţării", distinge trei mari grupe de metode: metode de comunicare şi dobândire a valorilor social-culturale; metode de explorare sistemică a realităţii obiective; metode fundamentate pe acţiunea practică (la care se adăugă şi "instruirea programată") - vezi Cerghit, Ioan, 1980, pag.92-97; 99-238.

Taxonomia pe care o avansăm este orientată pedagogic în funcţie de *principala modalitate de structurare a metodei*, evidentă la nivelul acţiunii didactice. Din această perspectivă avem în vedere următoarele patru categorii de metode, integrate/integrabile la nivel de sistem:

- *Metode didactice în care predomină acţiunea de comunicare*
- *Metode didactice în care predomină acţiunea de cercetare*
- *Metode didactice în care predomină acţiunea practică, operaţională;*
- *Metode didactice în care predomină acţiunea de programare specială a instruirii.*

5.3.1. Metodele didactice în care predomină acţiunea de comunicare pot avea o ***formă de organizare:***

- ***orală expozitivă***: expunerea, naraţiunea, explicaţia, prelegerea;
- ***orală interogativă***: conversaţia euristică, dezbaterea, problematizarea, asaltul de idei;
- ***scrisă***: lectura explicativă, independentă, dirijată; activitatea cu manualul;
- ***la nivelul limbajului intern***: reflecţia personală, introspecţia.

A) Metodele didactice în care predomină acțiunea de comunicare orală expozitivă oferă o cale rapidă de transmitere a informației care întreține însă riscul dezechilibrării corelației dintre profesor și elev. Soluția optimizării acestui tip de metode depinde de "tehnica" dar și de "arta vorbirii" care trebuie reorientată de la descriere spre explicație, de la explicație spre interpretare și exemplificare.

a) *Metoda expunerii* asigură prezentarea orală a unei teme sau probleme într-o organizare logică, densă, clară, fluentă, sub forma narațiunii (în învățământul primar), explicației (în învățământul secundar) sau prelegerii (în învățământul superior). Optimizarea metodei solicită profesorului proiectarea unui oponent real sau virtual care stimulează ritmul și dinamismul expunerii inclusiv prin introducerea unor procedee didactice bazate pe tehnici de dramatizare și de identificare.

b) Metoda prelegerii-dezbatere îmbină procedeele care asigură expunerea largă a unei teme cu discuțiile și comentariile intensive provocate pe tot parcursul activității didactice. Această metodă presupune un nivel minim de stăpânire a materiei de către colectivul de studenți sau de cursanți, și o motivare permanentă a acestuia. Este o metodă indispensabilă în activitățile de formare inițială și continuă a cadrelor didactice în învățământul superior și în cel postuniversitar.

B) Metodele didactice în care predomină acțiunea de comunicare orală interogativă au ca procedeu de bază *dialogul* cu funcție pedagogică multiplă concentrată, în ultima instanță asupra stimulării potențialului de (auto)învățare al elevului/studentului.

a) Metoda conversației euristice valorifică "maieutica", lansată de Socrate (469-399 î.e.n.), respectiv "arta de a moși spiritul". Dialogul proiectat de cadrul didactic la nivelul acestei metode poate fi dirijat prin secvențe de *întrebări-răspuns* (Ce?...), care solicită reproducerea cunoștințelor *predate-învățate* dar și prin *întrebări-problemă* (Cum ?...; De ce ?...), care stimulează gândirea elevului la nivelul unor explicații, aplicații, analize-sinteze, interpretări, aprecieri critice.

Eficientizarea metodei conversației euristice implică: limitarea drastică a întrebărilor care angajează mai mult memoria; crearea situațiilor de învățare care asigură transformarea întrebărilor în întrebări-problemă; respectarea potențialului de reflecție al fiecărui elev, în termenii stimulării raportului dintre acțiunea verbală externă și acțiunea verbală internă.

b) Metoda dezbaterii valorifică procedeul întrebărilor în direcția realizării unui schimb organizat de informații semnificative pentru soluționarea unor probleme, dezvoltarea unor capacități de stăpânire a materiei, de exprimare și de creație în contextul unor aplicații sau analize de caz deschise perfecționării.

Această metodă marchează o formă avansată de învățare socială, posibilă în numeroase variante de organizare: în grup, tip seminar, de masă, în echipe de lucru, tematică, dirijată, prin asalt de idei. Dezbaterea presupune un anumit nivel de cunoștințe și capacități, comun participanților, valorificabil în plan pedagogic și social sub conducerea cadrului didactic.

Funcționalitatea metodei depinde de calitatea formativă a întrebărilor, în varianta lor: *frontală* (De ce?), *directă* (Care sunt motivele pentru care susțineți ideea x), *inversată* (Ce se întâmplă dacă ?), *de revenire* (Cum credeți că...), *imperativă* (Analizați următoarea situație...), *de reluu* (Completați răspunsul anterior), *de controversă* (Există sau nu există situația x ?) - vezi Cerghit, Ioan, 1980, pag.125.

Structura metodei dezbaterii implică trei momente decisive: introducerea prin formularea întrebărilor sau a întrebărilor-problemă; intervenția participanților; sintetizarea discuțiilor prin sistematizarea argumentelor, delimitarea aprecierilor, definitivarea concluziilor.

c) Metoda asaltului de idei ("brainstorming") reprezintă o variantă a dezbaterii aplicabilă în învățământul superior, în activitățile specifice pedagogiei adultului, în domeniul formării inițiale și mai ales al formării continue a cadrelor didactice.

Această metodă urmărește realizarea unei dezbateri în cadrul unui grup de 20-30 de persoane care dețin un anumit standard informațional valorificabil pe baza întrebărilor-problemă lansate de cadrul didactic. Structurarea ei presupune o organizare specifică a timpului desfășurat pe parcursul a două etape distincte:

- etapa producerii individuale a ideilor, susținută de participanții la activitate, pe baza problemei lansate de cadrul didactic;
- etapa aprecierii finale a ideilor, susținută critic de cadrul didactic aflat în ipostaza de conducător al activității.

"Asaltul de idei" valorifică procedeul didactic al "evaluării amânate", care evidențiază importanța secvențelor anterioare aprecierii finale: a) lansarea problemei în vederea activării *tuturor* membrilor grupului; b) stimularea participanților în vederea emiterii cât mai multor idei; c) consemnarea tuturor ideilor emise de participanții la activitate. Aprecierea critică finală, amânată strategic, presupune selecționarea ideilor valide și evidențierea celor originale, valorificabile în plan pedagogic și social.

De remarcat importanța unor mijloace didactice indispensabile pentru reușita metodei asaltului de idei: (video)casetofon, magnetofon - pentru consemnarea ideilor emise de participanți; metodele statistice, tehnicile de analiză a informației specifice instruirii asistată pe calculator - pentru selecționarea ideilor principale, pentru validarea și valorificarea lor finală.

Metoda asaltului de idei este productivă pedagogic în cazul unor lecții de sinteză, seminarii și conferințe tematice, sesiuni de dezbateri științifice etc., organizate în învățământul secundar superior (anii finali ai liceului), în învățământul universitar și postuniversitar, în activitățile de perfecționare profesională.

d) Metoda problematizării urmărește realizarea activității de *predare-învățare-evaluare* prin lansarea și rezolvarea unor *situații-problemă*. De remarcat multifuncționalitatea structurală a acestei metode "care intră ușor în combinație cu alte metode: lucrări experimentale, analiza de caz, dezbaterea, expunerea, lucrările practice etc." (Cerghit, Ioan, 1980, pag.129).

Înțelegerea acestei metode presupune stăpânirea conceptului pedagogic de *situație-problemă*, care *"desemnează o situație contradictorie, conflictuală, ce rezultă din trăirea simultană a două realități* (de ordin cognitiv și motivațional) incompatibile între ele - pe o parte *experiența trecută*, iar pe de altă parte *elementul de noutate și de surpriză, necunoscutul*, cu care este confruntat" elevul, studentul etc. (Cerghit, Ioan, 1980, pag.130).

Conceptul pedagogic de *situație-problemă* nu trebuie confundat cu conceptul pedagogic de *problemă*, care presupune o sarcină didactică rezolvabilă prin aplicarea unor cunoștințe dobândite anterior pe o cale de investigație liniară, care angajează un procent de reușită școlară cu probabilitate maximă.

Rezolvarea *situației-problemă* solicită reorganizarea și chiar restructurarea cunoștințelor dobândite anterior pe o cale de investigație caracterizată funciar prin provocarea, sesizarea și valorificarea unui "conflict epistemic" între *ceea ce elevul știa* înaintea angajării metodei problematizării și *ceea ce i se cere elevului* într-un nou context pedagogic și social.

Aplicarea cunoștințelor dobândite (productivă în cazul rezolvării unei *probleme*) este ineficientă în cazul rezolvării unei *situații-problemă*, care solicită reconsiderarea experienței cognitive dobândite în sensul altor criterii valorice, impuse de evoluția științei și a vieții sociale sau de procesul adaptării unor cerințe generale la condiții particulare și concrete, teritoriale și locale.

Funcționalitatea pedagogică a problematizării implică angajarea următoarei structuri de organizare a acestei metode:

- formularea problemei la nivelul unei *situații-problemă*, activitate proiectată și realizată de cadrul didactic în termenii asumării unor obiective pedagogice specifice și concrete;

- sesizarea şi conştientizarea "conflictului epistemic", activitate realizată de elevi sub îndrumarea cadrului didactic;

- restructurarea cunoştinţelor şi a capacităţilor dobândite de elevi, necesară pentru rezolvarea conflictului epistemic sesizat pe circuitul *gândire convergentă - gândire divergentă*;

- rezolvarea *situaţiei-problemă* prin valorificarea deplină a resurselor de creativitate proprii gândirii divergente.

C) Metodele didactice în care predomină acţiunea de comunicare scrisă valorifică lectura în accepţia acesteia de "tehnică fundamentală de muncă intelectuală" care îndeplineşte multiple funcţii pedagogice: de informare şi documentare; de instruire şi autoinstruire, de culturalizare etc. (Cerghit, Ioan, 1980, pag. 142). Denumirea acestor metode reflectă trăsăturile proprii anumitor tipuri de lectură: *lectura explicativă, lectura problematizată, lectura selectivă, lectura analitică, lectura sintetică, lectura dirijată* etc.

Metodele în care predomină acţiunea de comunicare scrisă angajează procedeul didactic al "muncii cu cartea", respectiv a "muncii cu manualul", care poate fi aplicat de profesor în orice context şi moment al activităţii de *predare-învăţare-evaluare*.

Tehnicile intelectuale, specifice "muncii cu cartea" pot fi integrate la nivelul unei metode generice, intitulată *metoda lecturii*. Ea reflectă o cale de învăţare eficientă care concentrează şi dezvoltă un ansamblu de resurse formative deschise, valorificabile integral în cadrul *instruirii formale-nonformale-informale*.

Metoda lecturii implică valorificarea pedagogică deplină a procedeului "muncii cu cartea", respectiv a "muncii cu manualul" sau cu alte materiale destinate special învăţării.

Lectura propune elevului o cale de învăţare eficientă prin asumarea următoarelor funcţii pedagogice: funcţia de informare şi de documentare sistematică; funcţia de stimulare a instruirii şi autoinstruirii; funcţia de culturalizare permanentă a elevului. În acest context pot fi proiectate şi realizate următoarele obiective concrete: stăpânirea şi aprofundarea cunoştinţelor fundamentale şi operaţionale; perfecţionarea capacităţilor generale şi specifice de studiu individual, cultivarea aptitudinilor şi atitudinilor cognitive deschise; identificarea unor noi *probleme* şi *situaţii-problemă*.

Metoda lecturii presupune realizarea unor exerciţii multiple cu valoare de procedee didactice, orientate special pentru formarea, perfecţionarea şi integrarea în activitatea de învăţare a următoarelor deprinderi: deprinderea lecturii comprehensive (a înţelege corect cele citite), deprinderea lecturii esenţializate (a conspecta, a lua notiţe rezumative), deprinderea lecturii demonstrative (a sesiza,

a rezolva probleme), deprinderea lecturii problematizate (a sesiza *situații-problemă*), deprinderea lecturii creative (a sesiza, a rezolva, a inventa *situații problemă*). Dezvoltarea lor angajează formarea unor deprinderi cu grad de funcționalitate maximă la *nivel intelectual* (regimul de activitate, orarul zilnic, dozarea efortului), la *nivel psihologic* (igiena alternanței între efortul intensiv-efortul extensiv, între perioadele de activitate și perioadele de pauză, între tipurile de lectură lentă-rapidă, activă-pasivă, științifică-de divertisment etc.), la *nivel ergonomic* (condițiile optime de activitate, asigurate în plan extern și intern).

Metoda lecturii vizează formarea și cultivarea spiritului științific care presupune atingerea obiectivelor pedagogice evocate anterior și perfecționarea lor în sensul educației permanente și al autoinstruirii.

D) Metodele didactice în care predomină acțiunea de comunicare internă valorifică resursele de reflecție ale personalității elevului/studentului, disponibile în sensul autoreglării permanente a activității de instruire. Aceste metode bazate pe mecanismele funcțional-structurale ale limbajului intern au o formă specifică determinată de:

- conținutul instruirii (*metoda reflecției filosofice, metoda reflecției matematice, metoda reflecției economice, metoda reflecției literare* etc.);
- modul de organizare (*metoda reflecției individuale, metoda reflecției în microgrup, metoda reflecției colective* etc.);
- capacitatea cognitivă angajată (*reflecție euristică; reflecție convergentă, reflecție divergentă; reflecție deductivă, reflecție analogică; reflecție comprehensivă, analitică, reflecție sintetică, reflecție critică* etc.).

Toate aceste tipologii sunt raportabile la genericul unei metode de bază, *metoda reflecției*, care reprezintă "un antidot la învățarea superficială", integrabil ca procedeu didactic fundamental în contextul stimulării unor performanțe superioare în activitatea de *predare-învățare-evaluare*.

Metoda reflecției valorifică integral resursele psihologice și pedagogice ale limbajului intern, care trebuie activate permanent la nivelul unor exerciții de meditație sistematică, posibile și necesare în cazul atingerii unor standarde performante la nivelul activității didactice, în plan frontal, particular, individual.

Reflecția constituie, în același timp, o resursă tehnologică care poate fi activată la nivelul oricărei metode didactice în vederea stimulării inteligenței generale și speciale a elevilor. Ea poate complementa acțiunea altor metode intervenind adecvat la nivelul unui procedeu didactic euristic, integrat efectiv:

- la începutul activității de instruire (vezi funcția de anticipare axiologică a obiectivelor pedagogice);

- pe parcursul activității de instruire (vezi resursele *expunerii-dezbatere* sau ale *expunerii problematizate*);

- în finalul activității de instruire (vezi importanța concluziilor cu valoare metodologică deschisă sau a temelor pentru acasă orientate spre cercetarea independentă).

5.3.2. Metodele didactice în care predomină acțiunea de cercetare vizează investigarea directă sau indirectă a realității în contextul diferitelor situații care apar în activitatea de *predare-învățare-evaluare*. Aceste metode susțin *instruirea prin descoperire*, orientând efortul propriu al elevului în direcția însușirii unei experiențe deduse din contactul direct sau indirect cu realitatea obiectivă, naturală sau socială.

A) Metodele didactice în care predomină acțiunea de cercetare directă a realității organizează activitatea de *descoperire* a unor adevăruri prin dirijarea învățării în secvențe didactice proiectate la nivelul interacțiunii dintre cunoașterea senzorială și cunoașterea logică. Aceste metode stimulează gândirea și imaginația elevului în cadrul unui model de cercetare științifică a realității activat, în special, prin raționamente deductive și analogice, susținute însă "intuitiv" de mijloace didactice adecvate fiecărei trepte și discipline de învățământ.

a) Metoda observației sistematice și independente valorifică modelul cercetării științifice clasice prin intermediul unor raționamente inductive și deductive care asigură investigarea directă a unor obiecte, fapte, evenimente, relații, corelații. Funcția pedagogică a acestei metode vizează *formarea-dezvoltarea* spiritului de cercetare obiectivă a realității obiective, naturale și sociale, pe baza unor criterii de rigurozitate științifică asumate la niveluri psihopedagogice și sociale adecvate fiecărei trepte (pre)școlare.

Structura metodei valorifică următoarele etape: sesizarea elementelor esențiale ale fenomenului studiat; definirea trăsăturilor generale la nivelul unor categorii observabile; exprimarea sintetică, la nivel conceptual, a funcției sociale a fenomenului studiat. Desfășurarea lor - spre deosebire de observația științifică - implică intervenția orientativă a profesorului, pe baza căreia elevul poate obține informațiile necesare pentru formarea și aplicarea noțiunilor incluse în programele școlare, printr-un efort propriu de cunoaștere nemijlocită a realității (vezi Surdu, Emil, 1995, pag.220).

Perfecționarea metodei vizează asigurarea saltului de la observația sistematică, dirijată de profesor, la observarea sistematică, realizată independent de elev prin valorificarea procedeelor de diferențiere a instruirii, aplicabile în diferite

situații didactice, în condițiile unui învățământ diferențiat, pe grupe sau individual.

b) Metoda experimentului corespunde cerințelor specifice activității didactice realizată/realizabilă în condiții de laborator, cabinet, atelier școlar etc. Această metodă urmărește *formarea-dezvoltarea* spiritului de investigație experimentală, care presupune aplicarea cunoștințelor științifice în diferite contexte productive. Obiectivele specifice vizează capacitatea de: a formula și a verifica ipoteze științifice; a elabora definiții operaționale; a organiza aplicarea cunoștințelor științifice în context didactic frontal, individual, de grup.

Instruirea prin experiment, realizată sub îndrumarea profesorului, implică aprofundarea cunoștințelor științifice în contexte aplicative, tehnologice, specifice fiecărei trepte și discipline de învățământ. Ea devine efectiv *o metodă de cercetare-descoperire*, bazată pe procedee de observare provocată, de demonstrație susținută prin obiecte naturale sau tehnice, de modelare cu funcție ilustrativă, figurativă sau simbolică.

Structura de proiectare și organizare a metodei implică parcurgerea următoarelor etape: motivarea psihopedagogică a elevului pentru situații de experimentare; argumentarea importanței demersului experimental care urmează să fie realizat în cadrul activității didactice; prezentarea ipotezei sau a ipotezelor care solicită declanșarea experimentului; reactualizarea cunoștințelor și a capacităților necesare pentru desfășurarea experimentului, cu precizarea condițiilor didactice și tehnologice; desfășurarea experimentului sub îndrumarea profesorului; observarea și consemnarea fenomenelor semnificative care apar pe parcursul realizării experimentului; verificarea și dezbaterea rezultatelor; definitivarea concluziilor în sens științific și *pedagogic*.

c) Metoda cercetării documentelor istorice este specifică unor discipline de învățământ din domeniul științelor sociale, literaturii, educației estetice etc.

Această metodă presupune valorificarea unor procedee didactice din categoria observației, lecturii dirijate, demonstrației problematizate.

B) Metodele didactice în care predomină acțiunea de cercetare indirectă a realității valorifică resursele raționamentului de tip deductiv (*metoda demonstrației*) și a raționamentului de tip analogic (*metoda modelării*), disponibile pe fondul respectării particularităților fiecărei trepte și discipline școlare, care solicită folosirea, în diferite grade și ipostaze, a unui material intuitiv, susținut prin procedee și mijloace de instruire adecvate.

a) Metoda demonstrației reprezintă acțiunea didactică de prezentare a unor obiecte și fenomene din natură și societate, reale sau substituite, în vederea stimulării capacității elevilor de descoperire și de argumentare a esenței acestora.

Această metodă presupune prezența mijloacelor de învățământ care asigură susținerea acțiunii didactice la niveluri de percepție și de gândire concretă, indispensabile mai ales în învățământul preșcolar și primar. De aici și tendința definirii metodei demonstrației și ca "metoda intuitivă" (vezi Cerghit, Ioan, pag.171; Cerghit, Ioan; Neacșu, Ioan, 1982, pag.128; Bontaș, Ioan, 1994, pag.156).

În plan tehnologic, metoda demonstrației răspunde, însă, cerințelor pedagogice formulate la nivelul principiului interdependenței, necesare în cadrul activității didactice, între cunoașterea senzorială, intuitivă și cunoașterea logică, rațională. În această accepție, metoda demonstrației urmărește, *pe fond*, stimularea raționamentului deductiv, tipic cercetării științifice, respectând condițiile pedagogice proprii fiecărei trepte sau discipline de învățământ.

În didactica tradițională, metoda demonstrației îndeplinea doar funcția de "a imprima în minte" imaginea obiectelor reale sau substituite, prezentate de profesor elevului în vederea deducerii, pe această cale, a noțiunilor respective.

În didactica modernă, metoda demonstrației preia funcția stimulării operațiilor logice, care asigură *prelucrarea* datelor concrete, intuitive, în vederea deducerii și a argumentării noțiunilor sugerate altfel prin obiectele reale sau substituite prezentate elevului de profesor.

În didactică postmodernă, curriculară, metoda demonstrației dezvoltă funcția stimulării operațiilor logice la nivelul unor repere prioritar formative incluse în structura obiectivelor pedagogice concrete, în termeni de înțelegere, analiză-sinteză, aplicare a noțiunilor dobândite în condiții de optimizare a mijloacelor de instruire.

Demonstrația valorifică resursele tehnologice ale unor metode angajate la nivelul unor procedee didactice, susținute prin mijloace de instruire adecvate, care conferă o cale proprie de realizare a activității de *predare-învățare-evaluare*. În această accepție metoda demonstrației poate fi proiectată pedagogic în variante de acțiune didactică, organizate ca:

- *demonstrație observațională*, numită și "demonstrație vie", bazată pe prezentarea unor obiecte și fenomene reale, din natură și sociatate;
- *demonstrație experimentală*, bazată pe prezentarea unor obiecte și fenomene substitute în condiții de laborator;
- *demonstrație grafică*, bazată pe prezentarea unor obiecte și fenomene prin intermediul unor fotografii, tabele, planșe, statistici, scheme scrise la tablă etc.;
- *demonstrație documentară*, bazată pe prezentarea obiectelor și fenomenelor pe baza unei documentații specifice domeniului de studiu respectiv;

- *demonstrație analogică*, bazată pe prezentarea unor obiecte și fenomene prin intermediul unor modele;

- *demonstrație programată*, bazată pe prezentarea obiectelor și fenomenelor prin intermediul tehnicilor speciale de instruire programată sau de instruire asistată pe calculator.

Toate variantele evocate pot integra mijloacele de instruire bazate pe o tehnologie modernă (radio, televiziune, casetofon, video, computer), prezentate uneori în literatura de specialitate ca o modalitate specifică de organizare a metodei demonstrației. Valorificarea acestor mijloace, în complementaritatea și integralitatea lor, conferă fiecărei variante a demonstrației atuuri metodologice superioare în raport cu:

- tehnicile de instruire auditive, bazate doar pe ceea ce elevul aude, care asigură însușirea a 20% din materialul propus învățării;

- tehnicile de instruire vizuale, bazate doar pe ceea ce elevul vede, care asigură însușirea a 30% din materialul propus învățării;

- tehnicile de instruire audio-vizuale, bazate pe asocierea a ceea elevul aude și vede în același timp, care asigură însușirea a 65% din materialul propus învățării (vezi Cerghit, Ioan, 1980, pag.175).

Implicarea în actul didactic a unor mijloace audio-vizuale, bazate pe aplicarea unor tehnologii electronice și informative de vârf, permite rafinarea "intuiției simbolice"- folosită altfel, ca "suport al conceptualizării" - în contexte de instruire complexe, care vizează *demonstrația spațiului, demonstrația timpului, demonstrația mișcării*, productivă în realizarea obiectivelor specifice, proprii mai multor domenii și discipline de învățământ(Idem, vezi 175-177).

b) Metoda modelării reprezintă acțiunea didactică de valorificare a unor modele de cercetare indirectă a realității, avansate de profesor, care orientează activitatea elevului în direcția sesizării unor informații, trăsături, relații despre obiecte, fenomene și procese, din natură și societate, analogice din punct de vedere funcțional și structural.

Modelul pedagogic "tinde să reproducă" elementele esențiale ale fenomenelor și proceselor originale, naturale sau sociale, studiate conform obiectivelor specifice și concrete ale activității didactice respective (vezi Cerghit, Ioan, Neacșu, Ioan, 1982, pag.129). El îndeplinește astfel o dublă funcție pedagogică: funcția de informare inițială, care declanșează mecanismele logice și epistemologice specifice raționamentului de tip analogic; funcția de validare finală a cunoștințelor dobândite, la nivelul unor sisteme de referință diferite care angajează resursele specifice evaluării formative, continue.

Realizarea acțiunii didactice prin intermediul metodei modelării presupune parcurgerea următoarelor *operații pedagogice*:

- conceperea şi obiectivarea modelului într-o formă (*materială, figurativă, simbolică, propoziţională* ...) adecvată sarcinii de instruire asumată conform programelor şcolare existente;

- fixarea modelului la nivelul unui *sistem referenţial închis* - care reproduce un număr limitat de caracteristici (funcţii, structură,însuşiri generale, principii, legităţi) - capabil să stimuleze *raţionamentele analogice* care asigură *descoperirea* trăsăturilor esenţiale ale fenomenului original studiat la nivelul unui *sistem deschis* ("capabil oricând să mai evidenţieze o anumită caracteristică");

- operaţionalizarea modelului la nivelul de cerinţe metodologice specific capitolului, subcapitolului, grupului de activităţi didactice(lecţii) sau activităţii didactice (lecţiei) respective;

- verificarea eficienţei didactice a modelului activat, prin intermediul unor exerciţii şi aplicaţii observaţionale sau experimentale, eficienţă didactică definită prin capacitatea modelului respectiv de "a fi adecvat temei programate şi de *a reproduce* caracteristicile esenţiale ale originalului" (vezi Bontaş, Ioan, 1994, pag.162).

Modelele materiale pot avea o formă obiectuală, substanţială, fizică, tehnică. În această categorie intră modelele didactice tip *machete* sau *mulaje*, care reproduc, la nivel micro, trăsăturile esenţiale ale obiectului original studiat

Modelele figurative au o formă grafică, reprezentată prin diferite fotografii, desene, scheme, schiţe, diagrame, organigrame (...), care au capacitatea de a reproduce forma exterioară, structura internă şi relaţiile funcţionale specifice obiectului original studiat.

Modelele simbolice au o formă esenţializată, ideală, exprimată prin formule, ecuaţii, scheme etc. specifice domeniului matematicii, fizicii, chimiei, biologiei, tehnologiei etc., care au capacitatea de a reproduce calităţile esenţiale ale obiectului original studiat prin activarea unor structuri convenţionale.

Modelele propoziţionale au o formă abstractă, exprimată la nivelul unor teorii sau a unor concepte fundamentale, care au capacitatea de *a defini, analiza aplica, evalua*, relaţiile funcţionale de maximă generalitate existente la nivelul structurii interne a obiectului original studiat în cadrul unei anumite paradigme de cercetare ştiinţifică a realităţii.

5.3.3. Metodele didactice în care predomină acţiunea operaţională/ practică a realităţii au o dublă funcţionalitate pedagogică: o funcţionalitate pedagogică deschisă în direcţia dobândirii unor automatisme standardizate care asigură îndeplinirea rapidă şi eficientă a unor sarcini de instruire specifice; o funcţionalitate pedagogică deschisă în direcţia integrării automatismelor standardizate dobândite în diferite activităţi de *predare-învăţare-evaluare*, care presupun îndeplinirea (şi) pe căi divergente a sarcinilor de instruire stabilite.

Metodele integrate în această categorie vizează acțiunea didactică operațională/practică *reală* și acțiunea didactică operațională/practică *simulată*.

A) Metodele didactice în care predomină acțiunea didactică operațională reală valorifică achizițiile cognitive, afective și psihomotorii ale elevului prin transferul lor în situații comportamentale concrete care reflectă, pe de o parte finalitățile adaptative ale învățării, iar, pe de altă parte, resursele tehnologice ale științei moderne.

a) Metoda exercițiului reprezintă o modalitate de automatizare a acțiunii didactice, realizabilă prin consolidarea și perfecționarea operațiilor de bază implicate în realizarea unei sarcini didactice la niveluri de performanță prescrise și repetabile, eficiente în condiții de organizare pedagogică relativ identice.

Această metodă asigură însușirea cunoștințelor și capacităților programate pedagogic la nivelul fiecărei trepte și discipline de învățământ prin formarea unor deprinderi care pot fi integrate permanent la nivelul diferitelor activități de *predare-învățare-evaluare*.

Proiectarea și realizarea exercițiului, ca metodă didactică aplicabilă la toate nivelurile sistemului de învățământ, presupune valorificarea pedagogică a etapelor angajate psihologic în procesul de formare și consolidare a deprinderilor (vezi Golu, Mihail, coordonator, 1978, pag.182):

- familiarizarea elevului cu acțiunea care urmează să fie automatizată;
- antrenarea operațiilor necesare pentru desfășurarea acțiunii respective;
- integrarea operațiilor antrenate în structura acțiunii, consolidată deja la nivelul unui stereotip dinamic;
- sistematizarea acțiunii în funcție de scopul general și specific al activității respective;
- integrarea acțiunii automatizate în activitatea respectivă;
- perfecționarea acțiunii automatizate în contexte diferite care asigură evoluția sa în termeni de stabilitate și de flexibilitate.

Valoarea pedagogică a exercițiului reflectă gradul de integrare al deprinderii dobândite în structura de proiectare și realizare a activității de învățare. Aceasta permite intervenția permanentă a exercițiului în secvențe de instruire care solicită *stăpânirea - recuperarea - aplicarea - analiza* materiei în termenii unor obiective concrete care vizează nu numai consolidarea deprinderilor ci și dezvoltarea capacităților operatorii ale cunoștințelor și capacităților reactualizate/aprofundate în diferite contexte didactice, în vederea eliminării/prevenirii interferenței sau uitării noțiunilor, regulilor, formulelor, principiilor, legilor, teoriilor etc., studiate în cadrul fiecărei discipline de învățământ.

Exercițiile didactice pot fi clasificate în funcție de gradul lor de complexitate (exerciții simple, semicomplexe, complexe) sau de dirijare a acțiunii automatizate (exerciții dirijate, exerciții semidirijate, exerciții autodirijate). Evoluția lor pedagogică marchează saltul formativ, realizabil "de la exercițiul automatismelor" - care are o rază de acțiune limitată - la "exercițiul operațiilor", care angajează un câmp aplicativ mai larg, perfectibil la diferite niveluri de referință didactică și extradidactică (vezi Cerghit, Ioan, 1980, pag.193-195).

b) Metoda algoritmizării angajează un lanț de exerciții dirijate, integrate la nivelul unei scheme de acțiune didactică standardizată, care urmărește îndeplinirea sarcinii de instruire în limitele demersului prescris de profesor în sens univoc. Reușita metodei depinde de calitatea algoritmilor aleși de a interveni ca *modele operaționale* care eficientizează activitatea de învățare prin intermediul aplicării unor reguli, formule sau coduri de acțiune didactică exacte și riguroase.

Algoritmii didactici pot fi clasificați la nivelul următoarelor categorii de referință (vezi Bontaș, Ioan, 1994, pag.163):

- *algoritmi de sistematizare a materiei*, aplicabili prin intermediul unor reguli de definire a conceptelor, principiilor, legilor; de realizare a judecăților și raționamentelor; de stăpânire a formulelor; de analiză-sinteză a teoriilor;
- *algoritmi de rezolvare a problemelor*, aplicabili prin intermediul unor reguli și ipoteze de lucru, de calcul, de proiectare, de investigație etc.;
- *algoritmi de consolidare a cunoștințelor dobândite*, aplicabili prin reguli de proiectare și perfecționare a unor deprinderi intelectuale, sociale sau psihomotorii;
- *algoritmi de optimizare a unor capacități*, aplicabili prin reguli de perfecționare a standardelor de rezolvare a unor probleme;
- *algoritmi de creație*, aplicabili prin reguli de rezolvare a unor situații-problemă, exprimate la nivelul unor tehnici de gândire divergentă productivă;
- *algoritmi de programare a materiei*, aplicabili prin reguli de ierarhizare a secvențelor didactice la nivelul unor coduri specifice (instruirii programate sau instruirii asistată pe calculator).

Deși standardizată prin definiție, metoda algoritmizării are resurse euristice valorificabile pe tot parcursul unei activități didactice. Pentru profesor aceasta presupune delimitarea momentelor în care însușirea algoritmizată a cunoștințelor solicită deschiderea spre anumite orizonturi de ordin euristic. Ele au ca efect formarea capacității elevului de a elabora treptat propriile sale scheme de instruire algoritmizată, aplicabile în diferite circumstanțe didactice sau extradidactice.

c) Metoda lucrărilor practice valorifică resursele acțiunii didactice bazată pe exercițiu și algoritmizare la nivelul unor activități de instruire cu obiective

specifice de ordin productiv. Ele asigură orientarea aplicativă a cunoştinţelor şi capacităţilor în vederea realizării unor produse semnificative la nivelul educaţiei tehnologice dar şi la nivelul educaţiei estetice sau sportive.

Metoda lucrărilor practice are ca notă specifică această orientare a cunoştinţelor şi capacităţilor spre o activitate cu finalitate productivă, care urmăreşte transformarea realităţii abordate la nivel concret în condiţiile unei munci efective realizabilă în cabinet, atelier sau lot şcolar. Din această perspectivă, ea se deosebeşte de activitatea de laborator, bazată pe tehnici experimentale, care nu angajează resursele didactice la nivelul unui demers cu finalitate productivă.

Acţiunea didactică proiectată la nivelul metodei lucrărilor practice implică următoarele operaţii pedagogice:

- precizarea obiectivelor şi a normelor care trebuie realizate/respectate în termenii unor sarcini de instruire şi de protecţie a muncii;
- organizarea ergonomică a spaţiului şi a timpului de activitate/muncă;
- exemplificarea demonstrativă a activităţii, cu evidenţierea verigilor sale determinante;
- efectuarea activităţii în etape, subetape, pe repere, ansambluri, subansambluri etc., realizabile de elevi în mod independent;
- evaluarea globală a produsului activităţii/muncii;
- aprecierea calităţii produsului activităţii/muncii prin raportare la standardele pedagogice şi tehnologice proiectate anterior;
- stabilirea sarcinilor de perfecţionare a activităţii, comunicate frontal, pe (micro)grupe, individual.

d) Metoda studiului de caz elaborează acţiunea didactică prin intermediul unor situaţii reale care oferă premise inductive şi deductive pentru realizarea unor concluzii cu valoare de reguli, principii, legităţi.

Această metodă presupune opţiunea profesorului pentru "cazuri" cu rezonanţă pedagogică semnificativă la nivelul:

- sesizării cauzalităţii fenomenului studiat;
- deschiderii perspectivelor de analiză a fenomenului studiat;
- selecţionării mijloacelor de interpretare critică a fenomenului studiat;
- prelucrării formative a concluziilor emise despre fenomenul studiat.

Metoda studiului de caz angajează următoarele etape cu valoare de operaţii didactice: identificarea cazului; analiza-sinteza cazului; stabilirea alternativelor de rezolvare a cazului; optimizarea soluţiei finale adoptată pentru rezolvarea cazului, în termeni observaţionali şi experimentali.

Consistenţa pedagogică a metodei studiului de caz depinde de capacitatea acesteia de a proiecta situaţii de învăţare adecvate temei, subcapitolului, capitolului, disciplinei de învăţământ respective.

B) Metodele didactice în care predomină acțiunea didactică operațională/practică simulată reproduc fenomene sau fapte fictive exersate, însă, în "variante de experimentare" a instruirii care stimulează participarea la activitate a (pre)școlarilor în ipostaze și roluri multiple, adaptabile formativ la specificul fiecărei trepte și discipline de învățământ.

a) Metoda jocului didactic reprezintă o acțiune care valorifică la nivelul instrucției finalitățile adaptative de tip recreativ proprii activității umane, în general, în anumite momente ale evoluției sale ontogenetice, în mod special.

Psihologia jocului evidențiază importanța activării acestei metode mai ales în învățământul preșcolar și primar. Analiza sa permite cadrului didactic valorificarea principalelor cinci direcții de dezvoltare, orientate "de la grupurile mici spre grupurile tot mai numeroase; de la grupurile instabile spre grupurile tot mai stabile; de la jocurile fără subiect spre cele cu subiect; de la șirul de episoade nelegate între ele spre jocul cu subiect și cu desfășurare sistematică; de la reflectarea vieții personale și a ambianței apropiate, la reflectarea evenimentelor vieții sociale" (Elkonin, D.B., 1980, pag.185).

Această metodă dinamizează acțiunea didactică prin intermediul motivațiilor ludice care sunt subordonate scopului activității de *predare-învățare-evaluare* într-o perspectivă pronunțat formativă. Modalitățile de realizare angajează următoarele criterii pedagogice de clasificare a jocurilor didactice (vezi Cerghit, Ioan; Neacșu, Ioan, 1982, pag.134,135):

- după obiectivele prioritare: jocuri senzoriale (auditive, vizuale, motorii, tactile), jocuri de observare (a mediului natural, social etc.), jocuri de dezvoltare a limbajului, jocuri de stimulare a cunoașterii interactive;
- după conținutul instruirii: jocuri matematice, jocuri muzicale, jocuri tehnologice (de aplicații, de construcții tehnice etc), jocuri sportive, jocuri literare/lingvistice;
- după forma de exprimare: jocuri simbolice, jocuri de orientare, jocuri de sensibilizare, jocuri conceptuale; jocuri-ghicitori, jocuri de cuvinte încrucișate;
- după resursele folosite: jocuri materiale, jocuri orale, jocuri pe bază de întrebări, jocuri pe bază de fișe individuale, jocuri pe calculator;
- după regulile instituite: jocuri cu reguli transmise prin tradiție, jocuri cu reguli inventate, jocuri spontane; jocuri protocolare;
- după competențele psihologice stimulate: jocuri de mișcare, jocuri de observație, jocuri de atenție, jocuri de memorie, jocuri de gândire, jocuri de imaginație, jocuri de limbaj, jocuri de creație.

Valorificarea pedagogică a resurselor ludice asigură evoluția jocului didactic la niveluri metodologice situate și dincolo de sfera învățământului preșcolar și primar. *Jocurile de simulare* proiectează astfel diferite situații de învățare ba-

zate pe elemente şi relaţii *virtuale* de conflict, de decizie, de asumare de roluri etc., care angajează capacitatea de acţiune a elevului, spiritul său de competiţie, posibilităţile sale de explorare euristică a realităţii. Asemenea obiective formative devin realizabile prin intermediul: jocului de roluri, jocului de arbitraj, jocului de reprezentare a structurilor, jocului de competiţie, jocului managerial etc. (vezi Cerghit, Ioan, 1980, pag.217-223).

b) Metoda dramatizării stimulează învăţarea prin acţiuni care valorifică tehnicile specifice artei teatrale, adaptabile la particularităţile de vârstă ale elevilor şi la forma de exprimare a unor conţinuturi prevăzute în programele şcolare.

Această metodă perfecţionează procedeul "jocului de roluri", care poate fi (re)activat pentru aprofundarea şi nuanţarea unor probleme şi situaţii abordate, de regulă, la orele de: ştiinţe sociale, istorie, literatură, dirigenţie...

În alte contexte de instruire, metoda dramatizării angajează procedee didactice, inspirate din tehnologia dezbaterii, demonstraţiei, modelării, problematizării. Astfel, activitatea de *predare-învăţare-evaluare* poate fi organizată sub forma unor procese literare, procese juridice, expuneri cu oponent, tehnici de psihodramă, acţiuni de simulare a etapelor de creaţie în diferite domenii ale cunoaşterii ştiinţifice, artistice, economice, politice etc.

5.3.4. Metodele didactice în care predomină acţiunea de programare specială a instruirii operaţionalizează progresele înregistrate la nivelul tehnologiilor de învăţare care valorifică principiile cibernetice şi informatice afirmate în ultimele decenii, inclusiv prin intermediul unei infrastructuri materiale de anvergură, cu efecte directe şi indirecte angajate în procesul de perfecţionare continuă a *corelaţiei funcţionale* existente între *subiectul* şi *obiectul* educaţiei.

A) Metoda instruirii programate organizează acţiunea didactică, aplicând principiile ciberneticii la nivelul activităţii de *predare-învăţare-evaluare*, concepută ca "un sistem dinamic complex, constituit dintr-un ansamblu de elemente şi de interrelaţii" (Nicola, Ioan, 1996, pag.392).

Procesul de învăţământ poate propune căi de învăţare eficiente prin valorificarea pedagogică a următoarelor principii cibernetice:

a) *principiul transmiterii şi* receptării *informaţiei* prin mecanisme specifice de programare şi de comandă;

b) *principiul prelucrării şi stocării informaţiei* prin mecanismele specifice de organizare a materialului transmis şi difuzat în secvenţe şi relaţii de întărire;

c) *principiul autoreglării raporturilor dintre efectele şi cauzele informaţiei* prin mecanisme specifice de conexiune inversă;

d) *principiul asigurării concordanței dintre programarea externă și asimilarea internă a informației* prin mecanisme specifice de individualizare a activității.

Metoda instruirii programate dezvoltă propriile sale principii valabile la nivel strategic în orice variantă de organizare cibernetică a învățării, într-o structură *liniară* sau *ramificată*:

- *Principiul pașilor mici* vizează divizarea materiei în unități de conținut/de informație care asigură elevului șansa reușitei și a continuității în activitatea de *predare-învățare-evaluare*;

- *Principiul comportamentului activ* vizează dirijarea efortului elevului în direcția selecționării, înțelegerii și aplicării informației necesare pentru elaborarea unui răspuns corect;

- *Principiul evaluării imediate a răspunsului* vizează *întărirea* pozitivă sau negativă a comportamentului elevului în funcție de reușita sau nereușita în îndeplinirea sarcinii de învățare corespunzătoare fiecărui "pas";

- *Principiul ritmului individual de învățare* vizează respectarea și valorificarea particularităților elevului, demonstrate prin modul și timpul de parcurgere a fiecărui "pas".

Programarea liniară - varianta B.F.Skinner - propune următoarea structură de proiectare a secvențelor de instruire: a) informarea elevului; b) prezentarea sarcinii didactice: întrebare, exercițiu, problemă; c) rezervarea spațiului și a timpului necesar pentru îndeplinirea sarcinii; d) oferirea variantei de răspuns corect, necesar pentru evaluarea fiecărui "pas".

Parcurgerea unui "pas" implică parcurgerea unei singure secvențe de instruire sau a mai multor secvențe de instruire. Reușita elevului presupune *întărirea* pozitivă a răspunsului, care, în varianta programării liniare, susține trecerea la un nou pas de instruire.

Programarea ramificată - varianta N.A.Crowder - "solicită un efort intelectual mai mare" necesar elevului pentru "recunoașterea răspunsului corect din câteva răspunsuri date, pe baza testului alegerii repetate" (Okon, Vicenty, 1974, pag.195). Acest tip de programare nu urmărește numai preîntâmpinarea greșelilor - ca în cazul variantei liniare - ci tratarea acestora în diferite modalități de întărire negativă care reorientează activitatea elevului în direcția recuperării, reselecționării, reinterpretării, reaplicării informației necesare pentru parcurgerea "pasului" respectiv.

Secvența de instruire, proiectată în cazul instruirii ramificate, are următoarea structură de organizare: a) informarea elevului; b) prezentarea sarcinii didactice: temă, întrebare, exercițiu, problemă; c) rezervarea spațiului și timpului pentru alegerea răspunsului; d) întărirea pozitivă, în cazul răspunsului corect, care asigură trecerea la informația necesară pentru parcurgerea secvenței

următoare/"pasului" următor; sau *d)' întărirea negativă*, în cazul alegerii răspunsului incorect, care orientează elevul spre o "programă secundară", obligatorie pentru corectarea răspunsului, după care urmează trecerea la informația necesară pentru parcurgerea secvenței următoare/"pasului" următor;
e) confirmarea răspunsului (corect sau incorect) în varianta de *întărire pozitivă*, respectiv în varianta de *întărire negativă*; f) informarea din secvența următoare (vezi Țîrcovnicu, Victor, 1975, pag.218).

Reușita acestei metode, în varianta sa *liniară, ramificată* sau *combinată* depinde de calitatea mijloacelor didactice necesare pentru proiectarea și realizarea activității de *predare-învățare-evaluare* în spiritul principiilor cibernetice și pedagogice evocate anterior: *manualele programate* și *mașinile de instruire*. În toate situațiile însă rolul profesorului rămâne determinant. El elaborează și dirijează programul de instruire în interiorul metodei sau în asociere cu alte metode, valorificând la maximum resursele acesteia (însușirea conștientă a materiei, activarea continuă a elevului, întărirea pozitivă a învățării), dincolo de limitele sale obiective (fărâmițarea materiei; neglijarea problemelor educative/afective, morale, estetice; eludarea situațiilor care solicită soluții creative).

B) Metoda instruirii asistată pe ordinator (IAO) valorifică principiile de modelare și de analiză cibernetică a activității de *predare-învățare-evaluare* în contextul noilor tehnologii informaționale și comunicaționale, caracteristice societății de tip postindustrial.

Procesul informatizării instruirii reflectă progresele uriașe înregistrate la nivelul unui *model cultural* afirmat gradual, la scară socială, prin: dezvoltarea tehnologiilor de informare și comunicare; aplicarea acestor tehnologii la nivelul unor *servicii informaționale*, productive în toate sferele activității umane; extinderea lor ca *sisteme informaționale*, integrabile și la nivel individual, în "casa electronică", operabilă inclusiv - sau mai ales - în plan educațional.

Instruirea asistată pe ordinator devine astăzi o nouă cale de învățare eficientă, valabilă la toate nivelurile, treptele și discipline (pre)școlare și universitare. Resursele sale interactive angajează practic "o modalitate de articulare a diferitelor categorii de valori, teorii și cunoștințe existente în planurile și programele școlare de astăzi și de mâine" (Văideanu, George, 1988, pag.239).

Metoda instruirii asistată pe ordinator (*IAO*) depinde nu numai de calitatea calculatorului, ajuns la a șasea generație, ci și de condiția pedagogică asumată la nivelul programelor elaborate special pentru (vezi Văideanu, George, 1988, pag.241-243):

- conștientizarea valorii interactive a informației alese;
- sistematizarea rapidă a unui volum mare de informații;

- difuzarea eficientă a unor informații esențiale solicitate de un număr ridicat de participanți la actul didactic;

- individualizarea reală și completă a învățării adaptabilă la ritmul fiecărui elev prin "asistență pedagogică" imediată realizată/realizabilă de/prin calculator;

- stimularea capacității profesorului de "a deveni un adevărat educator: ghid și animator, evaluator și îndeosebi formator preocupat de cultivarea atitudinilor superioare".

Sinteza dintre resursele pedagogice ale instruirii programate și disponibilitățile tehnologice ale "ordinatorului" conferă acestei metode didactice atuuri formative multiplicabile la nivelul unui demers care asigură *informatizarea activității de predare-învățare-evaluare*, perfecționarea sa continuu prin acțiuni de gestionare, documentare, interogare, simulare *automatizată interactivă* a cunoștințelor și capacităților angajate în procesul de învățământ, conform documentelor oficiale de planificare a educației.

Metoda instruirii asistată pe ordinator (I.A.O.) valorifică următoarele operații didactice integrate la nivelul unei acțiuni de dirijare euristică și individualizată a activității de *predare-învățare-evaluare* (vezi Văideanu, George, 1988, pag.243-244):

- organizarea informației conform cerințelor programei adaptabile la capacitățile fiecărui elev;

- provocarea cognitivă a elevului prin secvențe didactice și întrebări care vizează depistarea unor lacune, probleme, situații-problemă;

- rezolvarea sarcinilor didactice prezentate anterior prin reactivarea sau dobândirea informațiilor necesare de la nivelul resurselor tehnologice activate de/prin calculator;

- asigurarea (auto)evaluării rezultatelor elevului prin medierea resurselor autoreglatorii existente la nivelul calculatorului;

- realizarea unor sinteze recapitulative după parcurgerea unor teme, module de studiu, lecții, grupuri de lecții, subcapitole, capitole, discipline școlare;

- asigurarea unor exerciții suplimentare de stimulare a creativității elevului.

Integrarea noilor tehnologii - dependente de capacitatea de asistență pedagogică a calculatorului - în structura de acțiune specifică metodei didactice conferă activității elevului un caracter *reactiv și proactiv*, în raport cu informația vehiculată, cu timpul *real* de învățare, cu valoarea formativă a cunoștințelor dobândite (vezi Crețu, Carmen, 1994, pag.139-145).

5.4. ROLUL STRATEGIILOR DIDACTICE

Analiza principalelor metode didactice evidenţiază interdependenţa acestora la nivelul activităţii practice de *predare-învăţare-evaluare*, realizabilă în cadrul procesului de învăţământ. Acţiunile proiectate demonstrează existenţa anumitor ierarhii funcţionale, obiectivate prin faptul că anumite metode devin efectiv *strategii didactice* prin capacitatea lor de a atrage şi a valorifica pedagogic alte metode şi procedee didactice angajate în activitatea de instruire în diferite situaţii şi contexte concrete.

Strategiile didactice reprezintă astfel un grup de două sau mai multe metode şi procedee integrate într-o structură unitară de funcţionare pedagogică eficientă, angajată acţional la nivelul activităţii de predare-învăţare-evaluare, pentru realizarea obiectivelor acesteia.

Literatura pedagogică de specialitate evidenţiază câteva repere de analiză a strategiilor didactice, interpretabile, în diferite variante ca:

- "metode generale", de tip expozitiv şi interogativ, implicate în reuşita actului de instruire (vezi Palmade, Guy, 1975, pag.60, 61);
- "ansamblu de decizii" care trebuie adecvate fiecărei situaţii concrete (vezi Noveanu, Eugen, coordonator, 1983, pag.58);
- "modalităţi de programare" a evenimentelor realizabile în cadrul activităţii de instruire (vezi Cerghit, Ioan, coordonator, 1983, pag.59);
- "rezultat al interacţiunii mai multor procedee", angajate în direcţia îndeplinirii obiectivelor propuse (vezi Nicola, Ioan, 1992, pag.235);
- "mod de corelare a metodelor" stabilit în funcţie de forma de organizare a procesului instructiv-educativ (vezi Călin, Marin, 1995, pag.122).

Strategia didactică rezumă o dublă opţiune *pedagogică*: o opţiune asumată "pentru un anumit mod de combinare a metodelor, procedeelor, mijloacelor de învăţământ, formelor de organizare a învăţării"; o opţiune angajată "pentru un anumit mod de abordare a învăţării prin problematizare, euristică, algoritmizare, cercetare experimentală etc." (Cerghit, Ioan, coordonator, 1983, pag.59).

Strategia didactică urmăreşte *optimizarea* actului de instruire "prin alegerea metodelor de învăţământ de pe poziţiile principiilor învăţământului" (vezi Babanski, I.K., 1979, pag.73). Aceste poziţii oferă *criteriile valorice necesare unei metode pentru dobândirea calităţii de strategie didactică*, angajată managerial (global-optim-inovator) la nivelul activităţii de *predare-învăţare-evaluare*:

- *comunicarea activă*, care asigură perfecţionarea *repertoriului comun* la nivelul corelaţiei dintre profesor şi elev;
- *cunoaşterea euristică* a fenomenelor studiate, care stimulează capacitatea elevului de sesizare, rezolvare şi creare a problemelor şi a situaţiilor-problemă;

- *creativitatea reactivă şi proactivă* a profesorului (şi prin el a elevului), care promovează individualizarea deplină a actului didactic.

Criteriile de combinare şi de corelare a metodelor în cadrul unei strategii didactice vizează, în egală măsură:

- modul de prezentare şi de argumentare a cunoştinţelor într-o variantă euristică sau algoritmică;
- modul de dirijare a învăţării pe o cale necesară pentru rezolvarea de probleme sau rezolvarea de *situaţii-problemă*;
- modul de *activizare diferenţiată* a învăţării în condiţii de organizare *frontală, pe grupe* sau *individuală*.

Metoda didactică reprezintă o acţiune care vizează eficientizarea învăţării în termenii unor rezultate imediate, evidente la nivelul unei anumite activităţi de *predare-învăţare-evaluare*.

Strategia didactică reprezintă un *model de acţiune* cu valoare normativă, care integrează în *structura* sa *de funcţionare pedagogică*:

- *metodele*, considerate "cosubstanţiale strategiilor în calitatea lor de elemente operaţionale sau tactice" (Potolea, Dan, 1989, pag.144);
- *stilurile educaţionale*, de tip autoritar, permisiv sau democratic, care plasează decizia profesorului într-un câmp psihosocial favorabil sau nefavorabil situaţiilor de învăţare concrete;
- *resursele de optimizare a activităţii*, care "sugerează un traseu general de parcurs", care presupune însă "ajustarea programului iniţial la derularea evenimentelor reale", cu "implicarea subiectivităţii creatoare a profesorului" (Idem, pag.143).

Strategia didactică reprezintă astfel "o formă specifică şi superioară a normativităţii pedagogice", care asigură "reglarea unui întreg proces şi nu doar a unei secvenţe de învăţare". Ea integrează "un ansamblu de procedee şi metode orientate spre producerea unuia sau a mai multor obiective determinate", realizabile "în anumite condiţii de coerenţă internă, compatibilitate şi complementaritate a efectelor" (Ibidem).

În plan funcţional-structural, strategia didactică angajează un model de acţiune exemplară, concretizat la nivelul deciziei manageriale a profesorului şi a comportamentului pedagogic asumat.

Atuurile sale metodologice sunt relevante în activitatea de *predare-învăţare-evaluare*, care include şi fenomene imprevizibile, cu un anumit grad de indeterminare, aleatorii sau chiar opuse în raport cu scopurile pedagogice angajate.

Strategia didactică evidenţiază faptul că o singură metodă nu poate rezolva practic toate procesele contradictorii evocate, care apar, din motive obiective şi subiective, în activitatea de *predare-învăţare-evaluare*, proiectată şi realizată de profesor în anumite condiţii şi situaţii concrete. Strategia didactică atrage în

jurul unei "metode de bază" - impusă datorită capacității sale de activizare *maximă* a comunicării, de stimulare maximă a cunoașterii euristice, de angajare *maximă* a creativității pedagogice - și alte metode care amplifică procedura operațională a deciziilor luate în condiții de schimbare continuă a raporturilor dintre *subiectul* (profesor) și *obiectul educației* (elev), la niveluri de organizare frontală, pe grupe și individuală a activității de predare-învățare-evaluare.

Strategia didactică preia, de regulă, numele "metodei de bază" aleasă în mod special pentru:

- a respecta natura sarcinii didactice inclusă în proiectul pedagogic (de exemplu, o *situație-problemă* solicită *strategia problematizării* ; o problemă de experimentat solicită *strategia cercetării experimentale* etc.);
- a reduce câmpul de tatonare în care acționează uneori profesorul și elevul prin operații de încercare și eroare, ajustare și revenire la soluția inițială etc.;
- a crește gradul de probabilitate în rezolvarea sarcinilor de învățare operaționalizate la nivelul obiectivelor concrete.

Identificarea strategiilor didactice optime rămâne o problemă deschisă la nivelul cercetărilor pedagogice angajate în contextul politicilor educaționale reformatoare. Activitatea de prospectare pedagogică, necesară în acest sens, presupune focalizarea investigațiilor asupra strategiilor didactice bazate pe *metode cu forță normativă-cognitivă-formativă-creativă-operațională maximă*. Ele generează, în mod obiectiv, reacții de regrupare sistemică și inovatoare, valabile la nivelul tuturor metodelor și procedeelor cunoscute, valorificabile în structuri metodologice superioare, adaptabile la situații didactice multiple. Aceste structuri *nu* trebuie extrapolate însă la nivelul întregului sistem de metode, după sugestia unor taxonomii care dezvoltă triada: "strategii didactice de tip expozitiv - euristic"; strategii didactice de tip algoritmizat"; "strategii didactice de tip evaluativ - stimulativ" (vezi Nicola, Ioan, 1996, pag.375-409). Din perspectivă curriculară integrarea lor reprezintă premisa unei proiectări pedagogice eficiente, fiecare metodă și, cu atât mai mult, fiecare strategie didactică reprezentând simultan o metodă, respectiv o strategie de *predare-învățare-evaluare*.

Elaborarea strategiilor didactice valorifică două căi de acțiune:

- o cale de acțiune teoretică, dezvoltată prin integrarea mai multor procedee și metode într-o "metodă de bază", cu extrapolarea calităților acesteia la nivelul unei noi structuri care asigură creșterea funcționalității pedagogice a activității de *predare-învățare-evaluare*, pe termen scurt, mediu și lung;
- o cale de acțiune practică, bazată pe stilul educațional al profesorului care asigură optimizarea noii structuri create, valorificând normele prescriptive ale acesteia dar și propriile sale resurse de inovație didactică.

Activitatea de prospectare pedagogică, necesară pentru focalizarea strategiei didactice în jurul unei "metode de bază", implică elaborarea unor tipologii

de acțiune reprezentative, bazate pe o structură funcțională globală, integrală și deschisă (pe termen lung), "echivalentă cu organizarea unei înlănțuiri de situații de învățare prin parcurgerea cărora elevul își însușește materia de învățat" (vezi *Dicționar de pedagogie*, 1979, pag.425).

O posibilă taxonomie a strategiilor didactice depășește perspectiva de analiză propusă la nivelul metodelor, angajând un nou demers ipotetic, "echivalent cu principalele clase de obiective instructiv-educative" (vezi Potolea, Dan, 1989, pag.145):

a) Strategii didactice care au ca obiectiv pedagogic prioritar stăpânirea materiei, în termeni de cunoștințe și de capacități:

- *strategia conversației euristice;*
- *strategia prelegerii problematizate;*
- *strategia demonstrației;*
- *strategia cercetării experimentale;*
- *strategia algoritmizării.*

b) Strategii didactice care au ca obiectiv prioritar transferul funcțional al cunoștințelor și capacităților dobândite:

- *strategia problematizării;*
- *strategia modelării.*

c) Strategii didactice care au ca obiectiv prioritar exprimarea personalității elevului:

- *strategia jocului didactic;*
- *strategia lucrărilor practice;*
- *strategia asaltului de idei;*
- *strategia dezbaterii problematizate.*

BCU IAȘI / CENTRUL UNIVERSITAR

CAPITOLUL 6.

EVALUAREA PROCESULUI DE ÎNVĂȚĂMÂNT

Evaluarea procesului de învățământ reprezintă o acțiune managerială proprie sistemelor socio-umane, în calitatea lor de sisteme deschise, care solicită raportarea rezultatelor obținute într-o anumită activitate, la un ansamblu de criterii specifice domeniului în vederea luării unei decizii optime (vezi *Dictionnaire encyclopedique de l'éducation et de la formation*, 1994, pag.415).

Acest capitol va analiza: conceptul de evaluare pedagogică a procesului de învățământ; tipurile de evaluare angajate la nivelul activității didactice; perspectiva evaluării randamentului școlar.

6.1. CONCEPTUL PEDAGOGIC DE EVALUARE A PROCESULUI DE ÎNVĂȚĂMÂNT

Conceptul pedagogic de evaluare a procesului de învățământ reflectă o realitate complexă, de natură sociologică și psihologică, obiectivată la nivelul activității didactice. Analiza sa implică, pe de o parte, o perspectivă sociologică, realizabilă în termeni de sistem, care vizează situația "actorilor educației", a programelor, manualelor și instituțiilor școlare, determinată la nivelul politicii educației (vezi Ionescu, Ion, I., pag.94-103). Pe de altă parte, perspectiva psihologică evidențiază faptul că evaluarea procesului de învățământ reflectă "calitatea sistemului sau a unei părți a sistemului educațional" realizabilă prin:

- *măsurarea* gradului de îndeplinire a obiectivelor acestuia;
- *aprecierea* acestuia prin obținerea unor dovezi experimentale sau de altă natură;
- folosirea datelor respective pentru elaborarea *aprecierii finale* (vezi Davitz, Joel, R.; Ball, Samuel, 1978, pag.473).

Teoria și practica evaluării eficienței învățământului operează o distincție metodologică între acțiunile de măsurare și de apreciere proiectate și realizate la nivel de sistem și de proces.

Evaluarea de sistem urmăreşte gradul de realizare a finalităţilor macrostructurale în anumite limite de spaţiu şi timp, care permit:

- măsurarea şi aprecierea unor aspecte centrate asupra raporturilor dintre învăţământ şi viaţa socio-economică şi culturală;
- corelarea calităţii învăţământului cu "contribuţia sa la dezvoltarea socială (...) *fără a ieşi însă din cadrul pedagogic* chiar dacă sunt folosite date, tehnici, prognoze economice şi sociologice" (Radu, Ion, T., 1981, pag.79,81);
- analizarea managerială (sistemică-optimă-strategică) a activităţii de conducere a şcolii la nivel central (Ministerul Învăţământului), teritorial (inspectoratele şcolare) şi local (unitatea şcolară de bază), din perspectiva eficienţei sociale a procesului de învăţământ.

Evaluarea de proces urmăreşte gradul de realizare a obiectivelor microstructurale, acţiune complexă determinată de:

- finalităţile macrostructurale: ideal pedagogic, scopuri pedagogice ale sistemului educaţional; obiective pedagogice generale ale sistemului de învăţământ;
- corelaţiile *profesor-elev*; *rezultate şcolare-metodologie folosită*;
- corespondenţele pedagogice dintre elementele activităţii didactice: obiective - conţinuturi - metodologie (de predare-învăţare-evaluare);
- operaţiile de măsurare şi apreciere, (auto)reglabile la începutul, în timpul sau la sfârşitul activităţii didactice;
- instrumentele oficiale instituţionalizate pentru consemnarea rezultatelor ca "punct final într-o succesiune de evenimente" (vezi Ausubel, David; Robinson, Floyd, 1981, pag.667)

Didactica postmodernă, curriculară, corelează cele două perspective de analiză a evaluării la nivel de sistem şi de proces. Evaluarea procesului de învăţământ devine astfel "o activitate de colectare, organizare şi interpretare a datelor privind efectele directe ale relaţiei *profesor-elev* cu scopul de a eficientiza funcţionarea întregului sistem educaţional" (vezi *Ghid general de evaluare şi examinare*, 1996, pag.4).

În această accepţie, deschisă în direcţia managementului pedagogic, *evaluarea procesului de învăţământ* reprezintă o acţiune psihosocială complexă, bazată pe operaţii de *măsurare* şi *apreciere* a rezultatelor activităţii didactice, care reflectă calitatea variabilelor de sistem angajate operaţional la nivelul corelaţiei dintre *subiectul* şi *obiectul educaţiei*, dintre profesor şi elev. Ea este determinată la nivel de sistem, cu efecte care vizează (auto)reglarea întregii activităţi didactice, prin raportare la obiectivele pedagogice proiectate macrostructural şi microstructural.

6.1.1. Premisele teoretice necesare pentru definirea conceptului pedagogic de evaluare a procesului de învățământ sunt situate dincolo de cadrul de referință tradițional care reduce acțiunea de măsurare și apreciere a rezultatelor profesorilor și elevilor fie la verificările curente (chestionarea orală, lucrările scrise) și periodice (lucrări scrise/teze, lucrările practice, proiectele trimestriale/semestriale; examenele de sfârșit de an, ciclu, treaptă), fie la acțiunile de inspecție școlară și de colectare a unor date statistice.

Definirea conceptului, în sens curricular, presupune raportarea evaluării la finalitățile pedagogice asumate în plan macro și micro-structural, cu efecte autoreglatorii proiectate simultan sau succesiv la nivelul conținutului și la nivelul metodologiei acțiunii didactice:

- fundamentarea managerială a deciziilor pe baza informațiilor obținute și valorificate pe diferite circuite de conexiune inversă, externe sau interne;
- orientarea formativă a conținuturilor în direcția rezolvării problemelor esențiale depistate și conștientizate în contextul activității instituției școlare evaluate, respectiv în contextul activității cadrelor didactice evaluate;
- influențarea evoluției sistemului evaluat în termeni de "competențe metodologice" angajate conform unor criterii (sociale, culturale, de performanță, de fezabilitate) utilizate și comunicate pe diferite secvențe manageriale; explicative și comprehensive, transparente și operaționale (Idem, vezi pag.5-7).

6.1.2. Obiectul evaluării procesului de învățământ vizează toate elementele conținutului instruirii determinate de la nivelul interacțiunii proiectate între finalitățile macrostructurale (ideal pedagogic; scopuri pedagogice ale sistemului educațional; obiective pedagogice generale ale sistemului de învățământ) și finalitățile microstructurale (obiectivele generale și specifice ale procesului de învățământ). În această accepție trebuie avută în vedere *evaluarea planului de învățământ - evaluarea programelor școlare - evaluarea activității didactice* bazată pe transpunerea obiectivelor generale ale planului de învățământ și a obiectivelor specifice programelor școlare la nivelul concret al clasei de elevi (vezi Radu, Ion, T., 1981, pag.279-282).

A) Evaluarea planului de învățământ vizează calitatea corelației existente între trepte, cicluri, ani, discipline de învățământ și standardele de integrare școlară, profesională și socială atinse în diferite momente la "ieșirea din sistem". Această corelație reflectă, în ultima instanță legătura funcțională existentă între competențele instruirii și cerințele psihologice, culturale și economice ale vieții școlare și sociale, exprimate în termeni de eficiență și de productivitate pedagogică.

Evaluarea planului de învățământ presupune raportarea la obiectivele generale asumate la nivel de politică educațională, care angajează practic următorii indicatori globali:

- ponderea disciplinelor în structura curriculară a planului de învățământ, conceput strategic în sensul continuității între treptele și ciclurile școlare;

- corelația intra, inter și trans-disciplinară a fiecărui obiect de învățământ, exprimată pe verticala și pe orizontala sistemului, inclusiv în cadrul raporturi-lor dintre instruirea formală și instruirea nonformală;

- deschiderea conținuturilor spre variante opționale rezultate din trunchiul comun al culturii generale și al culturii de profil, cu orientare largă, asumată inclusiv în direcția formării profesionale;

- integrarea conținuturilor din perspectiva diferitelor posibilități de ordonare liniară, concentrică, modulară, în spirală etc.;

- continuitatea pedagogică, psihologică și socială asigurată între trepte și cicluri școlare; între cultura generală - cultura de profil - cultura de specialitate/profesională; între instruirea formală și instruirea nonformală.

Evaluarea planului de învățământ presupune validarea sa pedagogică și socială dependentă de calitatea sa de a asigura simultan stabilitatea epistemică a conținuturilor și deschiderea lor metodologică, relevantă în sensul valorilor educației permanente și al autoeducației.

B) Evaluarea programelor școlare vizează calitatea corelației existente între obiectivele specifice asumate la nivel de politică educațională și resursele instrucționale și metodologice angajate în sens didactic și extradidactic.

Evaluarea programelor școlare validează în plan pedagogic și social anumite modele de proiectare a instruirii, bazate pe teoriile învățării, adaptabile la particularitățile fiecărei vârste psihologice. Această acțiune angajează un set de indicatori globali specifici.

a) Indicatorii globali vizează, mai ales, calitatea procesului de proiectare pedagogică a programelor școlare:

- *consistența instruirii*, asigurată la nivelul *concordanței pedagogice* necesare *între*: *obiectivele* programei - *structura* programei - *resursele metodologice* ale programei;

- *coerența instruirii*, asigurată prin modul de ordonare pedagogică a conținutului în termeni de structurare a materiei - corelare a diferitelor părți ale materiei - echilibrare proporțională a componentelor materiei;

- *relevanța instruirii*, asigurată prin *formarea-dezvoltarea capacității* elevilor de asimilare a materiei, la niveluri psihologice de vârf (analiză-sinteză, apreciere critică).

C) Evaluarea activității didactice - care reprezintă dimensiunea concretă a procesului de învățământ - vizează calitatea corelației funcționale existentă între planul de învățământ-programele școlare-manualele școlare, *formată-dezvoltată* pe fondul capacității fiecărui cadru didactic de operaționalizare a obiectivelor pedagogice în sensul valorificării la maximum a resurselor colectivului de elevi.

Această acțiune respectă circuitele proiectării curriculare care implică analiza resurselor externe și interne ale instruirii prin raportare la: finalitățile pedagogice macrostructurale - obiectivele pedagogice generale - obiectivele pedagogice specifice, stabilite la nivel de politică a educației.

Evaluarea eficienței activității didactice marchează de fapt calitatea operaționalizării "obiectivelor pe ani de studii" și a "obiectivelor pe discipline și/sau unități de instruire", care reflectă capacitatea cadrului didactic de "a determina situațiile pedagogice și a organiza activitățile de învățare" la nivelul posibilităților *minime-medii-maxime* ale colectivului de elevi, în sens general, particular, individual (vezi *Ghid general de evaluare și examinare*, 1995, pag.31).

b) Indicatorii specifici vizează, mai ales, calitatea practică a programelor școlare, evidențiată la nivelul activităților didactice:

- valoarea conținutului instruirii operaționalizabil prin raportare la obiectivele generale - specifice - concrete;
- cantitatea-calitatea informațiilor în raport cu timpul real de învățare didactică și extradidactică, aflat la dispoziția elevului;
- corelarea cunoștințelor și a capacităților dobândite în cadrul disciplinei școlare respective cu cunoștințele și capacitățile dobândite prin alte discipline școlare;
- continuitatea cunoștințelor și capacităților dobândite în raport cu anul sau ciclul de învățământ parcurs anterior;
- aplicabilitatea cunoștințelor și capacităților dobândite în diferite situații concrete valabile în sensul integrării școlare, profesionale și sociale a elevului la "ieșirea din sistem" (dintr-un an, ciclu, treaptă sau nivel de învățământ);
- valoarea formativă a cunoștințelor și a capacităților dobândite integrate la nivel de sistem, cu deschidere spre autoinstruire în termeni de creativitate pedagogică și socială.

6.1.3. Modelele de analiză a conceptului pedagogic de evaluare a procesului de învățământ sunt clasificate în literatura de specialitate la nivelul a două coordonate metodologice: coordonata modelelor convenționale; coordonata modelelor nonconvenționale (Idem, vezi pag.15-20).

A) Modelele de analiză convenționale, afirmate deja la nivelul politicilor educaționale contemporane, abordează problema evaluării în termeni deveniți clasici la nivelul teoriei curriculumului.

a) Modelul evaluării bazat pe obiective, elaborat de R.W. Tyler (vezi Tyler, R.W., 1950) implică un proiect pedagogic dezvoltat în jurul a patru probleme fundamentale:

- *Ce scopuri educaționale* trebuie atinse la nivelul instituției școlare ?

- *Ce experienţe de învăţare* trebuie propuse pentru realizarea scopurilor educaţionale ?

- *Cum pot fi organizate eficient* experienţele de învăţare alese în mod special pentru realizarea scopurilor ?

- *Cum poate fi determinat nivelul* la care scopurile educaţionale sunt sau nu atinse ?

Evaluarea este concepută astfel, în termenii teoriei curriculumului, ca *parte integrantă a procesului de învăţământ*, aflată în relaţii de corespondenţă cu scopurile sau obiectivele propuse şi cu experienţele de învăţare activate în acest sens prin selecţionarea unor conţinuturi şi metodologii de instruire adecvate şi prin asigurarea unor condiţii de instruire, interne şi externe, favorabile progresului şcolar.

Dinamica retroactivă şi proactivă a acţiunii de evaluare reflectă capacitatea acesteia de raportare permanentă la obiectivele pedagogice asumate ca "standarde esenţiale" pentru aprecierea performanţelor şi competenţelor atinse de elevi, într-o perspectivă imediată şi pe termen mediu şi lung.

b) Modelul evaluării centrate asupra deciziei vizează sesizarea şi optimizarea raporturilor dintre "actorii educaţiei" şi resursele pedagogice existente în termeni de: *intrare în sistem - proces realizat - ieşire din sistem.*

Structura acestui model include următoarele patru stadii ale evaluării, bazate pe obiective şi pe decizii manageriale specifice:

- *stadiul contextului pedagogic* în care are loc acţiunea didactică (*C*);

- *stadiul intrărilor în sistem*, care vizează calitatea resurselor pedagogice angajate: profesori-elevi, spaţiul şi timpul şcolar, programe, manuale, materiale de învăţare etc. (*I*);

- *stadiul realizării procesului de învăţământ*, care vizează nivelul activităţii didactice concrete, de *predare-învăţare-evaluare* (*P*);

- *stadiul ieşirii din sistem a produsului procesului de învăţământ*, care vizează imaginea globală a ciclului de instruire proiectat şi realizat în sens curricular (*P*).

Acest model, denumit şi "modelul CIPP" oferă factorului de decizie repere metodologice precise gradate nuanţat la nivelul fiecărui stadiu, în termeni dinamici (raportul obiective parţiale - obiective generale) şi în termeni globali (raportul: *rezultate aşteptate*, în funcţie de resursele existente, *rezultate finale*, obţinute în funcţie de calitatea procesului de învăţământ realizată într-un anume context pedagogic şi social).

B) Modelele de analiză nonconvenţionale oferă o bază largă de experimentare pedagogică, angajată la nivelul unor alternative educaţionale proiectate şi realizate în medii sociale şi culturale diferite şi diversificate.

a) Modelul de evaluare "fără obiective" (Scriven, M, 1967) deplasează, de fapt, structura funcțională a scopurilor pedagogice la nivelul accentelor pronunțat formative, legate direct de necesitățile elevilor.

Acest model de evaluare este centrat asupra elevului deplasând intențiile funcționale de la obiectivele programului la *efectele* acestuia concretizate la nivelul personalității elevului, în plan cognitiv, afectiv și acțional. El are un caracter pragmatic urmărind în mod special "nu ceea ce programul încearcă ci ceea ce face realmente". Mecanismul declanșat vizează nu numai efectele intenționate, realizabile sau nerealizabile în diferite grade, conform obiectivelor stabilite la nivelul programelor ci și *efectele neintenționate*, care trebuie observate și valorificate de evaluator.

Modelul evaluării "fără obiective" completează de fapt modelul lui R.W. Tyler prin angajarea unor demersuri metodologice suplimentare, bazate pe:

- evidențierea importanței tuturor efectelor, intenționate și neintenționate, directe și indirecte, imediate și de perspectivă, transparente și ascunse etc. ale unui program curricular asumat la nivel de politică a educației;
- evidențierea importanței scopului programului care reflectă corelația existentă între obiectivele specifice și obiectivele concrete, corelație supusă dezbaterii critice la diferite intervale de timp în vederea perfecționării sale permanente;
- evidențierea importanței evaluatorului în raport cu rezultatele programului privite din perspectiva necesităților psihosociale ale populației școlare, satisfăcute sau nesatisfăcute în diferite grade, în raport de nivelul său de aspirație și de posibilitățile și de cerințele reale ale comunității educative locale sau teritoriale.

b) Modelul evaluării strategice, lansat în anii 1970 (R.E.Stake) valorifică rezultatele activității, la nivelul faptelor pedagogice care "se întâmplă realmente în clasă" cu contribuția profesorului și a elevului. Accentul este astfel mutat de la formularea obiectivelor pedagogice planificate, programate, operaționalizate, la finalizarea acestora prin intermediul unor *strategii de învățare* propuse de profesor și aplicate de elev.

Structura acestui model de evaluare evidențiază corelația existentă între problemele de instruire selecționate cu prioritate și "strategia instituită în învățare". Această structură permite apariția unor modalități alternative de evaluare, determinate de interacțiunea actorilor educației și de schimbările provocate în plan didactic, în mod obiectiv și subiectiv.

c) Modelul evaluării calitative dezvoltă un anumit "criticism educațional" care rezultă din aprofundarea cunoașterii la niveluri de înțelegere, de aplicație și de analiză-sinteză superioare din punct de vedere metodologic și praxiologic.

Structura acestui model valorifică patru procese graduale, dar complementare: *observarea* fenomenului pedagogic; *descrierea* fenomenului pedagogic ob-

servat; *interpretarea* fenomenului pedagogic observat şi descris; *aprecierea estimativă* a fenomenului pedagogic *observat-descris-interpretat*.

Funcţionalitatea acestui model presupune o rafinare a artei de a observa, descrie, interpreta, estima, a evaluatorului extern (un inspector şcolar, un expert-cercetător) şi intern (cadrul didactic), posibilă doar în măsură acumulării unei experienţe didactice, în medii socio-culturale şi pedagogice tot mai diversificate.

Valorificarea acestor modele de abordare a acţiunii de evaluare didactică poate conduce la elaborarea unui "demers pluralist", bazat, în principiu, pe "confruntarea unui ansamblu de informaţii cu un ansamblu de criterii, în vederea luării unei decizii optime" (vezi De Ketele, J.M.; Roegiers, X., 1991). Un astfel de "demers pluralist" poate conduce la elaborarea unui model de evaluare managerial (*global-optim-strategic*), bazat pe:

- *coerenţa externă*, asigurată la nivelul raporturilor dintre: sistemul educaţional-sistemul de învăţământ-procesul de învăţământ-activitatea didactică;
- *coerenţa internă*, asigurată la nivelul raporturilor dintre: evaluare şi celelalte elemente ale activităţii didactice: obiectivele, conţinuturile, metodele de *predare-învăţare-evaluare*;
- *consistenţa funcţională*, asigurată la nivelul raporturilor dintre managementul sistemului de educaţie şi managementul procesului de învăţământ;
- *consistenţa structurală*, asigurată la nivelul raporturilor dintre operaţiile de *măsurare-apreciere-decizie*;
- *relevanţa operaţională*, asigurată la nivelul raporturilor dintre obiectivele concrete asumate şi rezultatele obţinute la sfârşitul unei activităţi didactice, privite din perspectiva profesorului şi din perspectiva elevului (vezi Cristea, Sorin, 1996, pag.188-189).

6.1.4. Funcţiile acţiunii de evaluare didactică au o dublă semnificaţie, socială şi pedagogică (vezi Radu, Ion, 1995, pag.275-266).

A) Funcţiile sociale ale acţiunii de evaluare vizează calitatea învăţământului de subsistem angajat în realizarea unor obiective asumate în plan cultural şi economic, la nivel de politică a educaţiei. În această accepţie vorbim despre:

a) funcţia de validare socială a produselor sistemului de învăţământ, la diferite niveluri de integrare şcolară şi profesională;

b) funcţia de orientare socială, şcolară şi profesională, la diferite niveluri de decizie care angajează responsabilitatea tututor factorilor educaţiei (profesori, elevi, părinţi, reprezentanţi ai comunităţii locale etc.);

c) *funcţia de selecţie socială, şcolară şi profesională*, la diferite niveluri de clasificare şi ierarhizare a rezultatelor activităţii didactice, de formare iniţială şi continuă, exprimate în termeni de proces şi de produs.

B) Funcţiile pedagogice ale acţiunii de evaluare vizează declanşarea unor circuite de conexiune inversă externă (realizate de profesor) şi chiar interne (realizate de elev), necesare pentru verificarea calităţii activităţii didactice. Aceste funcţii direcţionează procesul de autoreglare continuă a activităţii didactice pe coordonata corespondenţelor curriculare dintre: *obiectivele* pedagogice-*conţinuturile* pedagogice-*metodologia* pedagogică (de *predare-învăţare-evaluare*). În această accepţie vorbim despre:

a) funcţia de informare pedagogică, bazată pe verificarea rezultatelor şcolare la anumite intervale de timp, pe criterii prioritar constatative;

b) funcţia de diagnoză pedagogică, bazată pe verificarea şi interpretarea rezultatelor la diferite intervale de timp, pe criterii prioritar calitative;

c) funcţia de prognoză pedagogică, bazată pe decizii cu *valoare anticipativă*, de stimulare a activităţii de învăţare la niveluri de performanţă şi de competenţă superioare.

6.1.5. Structura acţiunii de evaluare didactică include trei operaţii principale: ***măsurarea-aprecierea-decizia.***

A) Măsurarea reprezintă operaţia de evaluare care asigură consemnarea "unor caracteristici observabile" exprimate în *termeni cantitativi* (scor, cifre, statistici etc.) sau/şi prin *descrieri* concentrate asupra unor zone restrânse de manifestare (vezi De Lansheere, Gilbert, 1975, pag. 12-14).

Măsurarea tinde spre o anumită obiectivitate constatativă, susţinută, de regulă, prin instrumente speciale de evaluare cantitativă a fenomenului studiat (ches-tionare, ghiduri, probe standardizate, tehnici statistice etc.). Această obiectivitate nu angajează însă emiterea unor judecăţi de valoare specific pedagogice, deschi-se interpretării pe termen scurt, mediu şi lung.

La acest nivel, evaluatorul rămâne neutru. Consemnarea faptelor nu poate susţine, deocamdată, emiterea unei anumite aprecieri şi cu atât mai puţin asumarea unei anumite decizii cu valoare managerială.

B) Aprecierea reprezintă operaţia de evaluare care implică interpretarea faptelor consemnate, în funcţie de anumite criterii calitative, specific pedagogice, independente în raport cu instrumentele de măsură folosite în cadrul unei anumite metode sau strategii didactice.

Ca operaţie specifică, *aprecierea* valorifică, pe de o parte, consensul metodologic instituţionalizat la nivel managerial în legătură cu criteriile specifice de evaluare a rezultatelor măsurate anterior:

- criteriul raportului dintre: calitatea resurselor existente la "intrare" - calitatea procesului/activităţii didactice - calitatea "produsului"/instituţie sau elevului, la"ieşire" (la sfârşitul lecţiei, capitolului, ciclului de instruire etc.);

- criteriul raportului dintre obiectivele specifice instituționalizate la nivelul programelor - obiectivele concrete asumate și realizate conform resurselor pedagogice existente la nivelul comunității educative locale, organizației școlare, clasei de elevi, fiecărui elev;

- criteriul raportului dintre obiectivele concrete stabilite la nivel *minim-mediu-maxim* și obiectivele concrete atinse la sfârșitul activității în termeni de performanțe și de competențe minime-medii-maxime.

- criteriul raportului dintre nivelul de *performanță* și de *competență* atins de cadrul didactic și de elevi la ultima acțiune de evaluare și progresele/regresele pedagogice realizate între timp;

- criteriul raportului dintre pregătirea cadrului didactic (formarea inițială și continuă, experiență didactică acumulată, gradul didactic obținut) și nivelul de exigență pedagogică asumat.

Pe de altă parte, *aprecierea* faptelor măsurate anterior presupune stabilirea "unui spectru mai larg de caracteristici și de performanțe", exprimat în termeni calitativi, care angajează următoarele tipuri de *judecăți valorice*, care trebuie respectate permanent de evaluator (vezi De Landsheere, Gilbert, 1975; pag.11):

a) "cântărirea" rezultatelor consemnate, în funcție de:

- achizițiile obținute de elev în raport cu cerințele lecției etc.;
- progresul elevului în raport cu sine (cu posibilitățile sale maxime);
- situația (micro)grupului clasei de elevi, școlii, comunității educative locale, în raport cu alte (micro)grupuri de elevi, clase, școli, comunități educative locale.

b) diagnosticarea rezultatelor consemnate în funcție de calitatea pedagogică atinsă conform unei liste de criterii și reguli specifice fiecărei discipline de învățământ;

c) prognosticarea evoluțiilor în funcție de diagnoza asumată prin interpretarea calitativă a rezultatelor măsurate, care vizează anticiparea succesului viitor pe baza calităților școlare și psihologice evidențiate în activitate.

C) Decizia reprezintă operația de evaluare care asigură prelungirea *aprecierii* într-o notă școlară, caracterizare, hotărâre, recomandare etc. cu *valoare de prognoză pedagogică*. Această operație intră în categoria judecăților evaluative finale, de o mare complexitate psihologică și responsabilitate socială, care angajează respectarea următoarelor criterii pedagogice:

a) valorificarea integrală a caracteristicilor specifice fiecărei vârste școlare, interpretabile la nivel general, particular, individual;

b) ameliorarea permanentă a calității procesului de învățământ, în general, a activității didactice, în mod special;

c) transformarea diagnozei în prognoză cu funcție de anticipare pozitivă a evoluției instituției, clasei, elevului, verificabilă managerial la diferite intervale de timp.

6.1.6. Etapele acțiunii de evaluare didactică reflectă dimensiunea *funcțional-structurală* a operațiilor de *măsurare-apreciere-decizie*, angajate în direcția obținerii unor informații esențiale despre "actorii educației" și programele școlare activate, informații valorificabile în direcția perfecționării continue a procesului și a sistemului de învățământ.

Acest proces managerial răspunde cerințelor exprimate la nivelul teoriei curriculumului care conferă evaluării relevanța unei acțiuni integrate la nivelul procesului de învățământ (vezi importanța strategică a activității didactice concepută simultan ca activitate de *predare-învățare-evaluare*).

În perspectiva modelului curricular, acțiunea de evaluare presupune declanșarea unui proces managerial la baza căruia se află operația de prelucrare și rafinare pedagogică a informației obținută prin diferite tehnologii de măsurare, apreciere și decizie. Acest proces include, în principiu, următoarele etape (vezi *Ghid general de evaluare și examinare*, 1996, pag.9):

a) precizarea obiectivelor concrete ale operațiilor de *măsurare-apreciere* care urmează să fie declanșate;

b) delimitarea domeniului în care vor fi angajate operațiile de *măsurare-apreciere*;

c) prezentarea informațiilor necesare pentru atingerea obiectivelor propuse în cadrul domeniului de referință delimitat anterior;

d) depistarea informațiilor disponibile în mod direct și imediat;

e) stabilirea tehnologiilor specifice necesare pentru obținerea informațiilor esențiale în anumite intervale/grafice de timp;

f) angajarea tehnologiilor specifice în direcția colectării informațiilor necesare pentru realizarea operațiilor de apreciere și de decizie;

g) analiza informațiilor conform criteriilor pedagogice specifice asumate la nivel de politică a educației;

h) elaborarea aprecierilor pe baza analizei realizată anterior conform criteriilor pedagogice specifice asumate la nivel de politică a educației;

i) stabilirea deciziilor necesare conform aprecierilor realizate în termeni de diagnoză pedagogică;

j) orientarea deciziei la nivel de prognoză pedagogică;

k) obiectivarea deciziei într-un raport de evaluare cu funcționalitate pedagogică rezumativă și anticipativă, exprimată în termeni de îndrumări metodologice explicite și de sarcini concrete individualizate, verificabile în timp.

6.2. TIPURI DE EVALUARE DIDACTICĂ

Evaluarea procesului de învățământ reprezintă acțiunea complexă, de verificare managerială a gradului de realizare a finalităților pedagogice *macro* și *micro*-structurale, bazată pe operații de *măsurare-apreciere a rezultatelor* în vederea stabilirii unei *decizii* cu valoare de prognoză, concretizată, în ultima instanță, prin perfecționarea continuă a activității didactice.

Evaluarea didactică oferă posibilitatea angajării mai multor tipuri de integrare funcțională a operațiilor de *măsurare-apreciere-decizie* în activitatea de instruire. Aceste tipuri de evaluare didactică sunt semnificative la nivelul conducerii manageriale a procesului de învățământ, în general, a activității de instruire, în mod special. Avem în vedere:

- *evaluarea didactică inițială;*
- *evaluarea didactică sumativă;*
- *evaluarea didactică permanentă continuă.*

6.2.1. Evaluarea didactică inițială angajează operațiile de *măsurare-apreciere-decizie*, la începutul activității de instruire, în vederea cunoașterii nivelului psihopedagogic real al colectivului de elevi, exprimat în termeni de performanțe și competențe actuale și potențiale.

Acțiunea proiectată și realizată în cadrul evaluării didactice inițiale vizează:

a) măsurarea și aprecierea nivelului de pregătire a elevilor înaintea începerii unui ciclu, an, trimestru/semestru școlar/universitar, respectiv înaintea începerii studiului unei discipline sau unui grup de discipline de învățământ, *modul* de cunoștințe disciplinare sau interdisciplinare, capitol, subcapitol, grup de lecții, lecții etc.;

b) decizia centrată asupra proiectării activității didactice, realizabilă în funcție de nivelul de pregătire al elevilor care marchează linia de start necesară pentru "intrarea în sistem" în condiții optime, premisă pentru starea viitoare a "sistemului" și pentru asigurarea calității "produsului" la "ieșirea din sistem".

Evaluarea didactică inițială îndeplinește o *funcție pedagogică* prioritar *predictivă*. Această funcție concentrează capacitatea evaluării de a prezice corect desfășurarea activității de instruire, realizabilă în anumite limite de spațiu și timp. În acest context, *evaluarea didactică inițială* este definită și ca *evaluare didactică predictivă*. În mod analogic, testele de cunoștințe elaborate și aplicate special pentru măsurarea și aprecierea nivelului *inițial* de pregătire al elevilor sunt denumite *teste predictive*.

6.2.2. Evaluarea didactică sumativă angajează operațiile de *măsurare-apreciere-decizie* în timpul sau la sfârșitul unei activități didactice în vederea

cunoaşterii nivelului real de stăpânire a materiei după parcurgerea anumitor perioade şi secvenţe de instruire, conform obiectivelor programelor şcolare, adaptate de profesor la condiţiile concrete ale clasei de elevi.

Acest tip de evaluare îndeplineşte o *funcţie pedagogică* prioritar *cumulativă*, cu resurse formative limitate la momentul desfăşurării activităţii didactice. El consemnează o realitate pedagogică, exprimată mai ales la nivel de produs, care presupune raportarea rezultatelor la obiectivele pedagogice concrete, stabilite de profesor şi la obiectivele pedagogice specifice care oferă instruirii un cadru de referinţă stimulativ.

Evaluarea didactică sumativă întreţine, în cele mai multe situaţii, o motivare externă a învăţării pentru "note" obţinute prin sondaje orale sau prin lucrări scrise, realizate la intervale relativ mari de timp (aproximativ de două ori pe parcursul unui trimestru şcolar), fără posibilităţi de intervenţie pedagogică imediată. În acest cadru tradiţional, "nota şcolară" nu are susţinere managerială la niveluri de diagnoză şi de prognoză, proprii unui învăţământ prioritar formativ, capabil de (auto)perfecţionarea resurselor sale interne şi externe.

6.2.3. Evaluarea didactică permanentă/continuă angajează operaţiile de *măsurare-apreciere-decizie* pe tot parcursul activităţii de instruire. Ea stimulează participarea întregului colectiv al clasei prin proiectarea unor sarcini de învăţare diferenţiate, evaluabile *imediat* în vederea declanşării imediate a unor măsuri corective, ameliorative sau de ajustare structurală *adecvate* situaţiei constatate şi apreciate cu mijloace pedagogice eficiente.

Evaluarea didactică permanentă răspunde cerinţelor proiectării curriculare fiind "parte componentă a procesului de învăţământ" care valorifică gradual "informaţiile pe care profesorul le culege despre efectele acţiunii sale", asigurând "comanda şi controlul" şi dacă este cazul intervenţia imediată prin măsuri ameliorative de maximă operativitate şi oportunitate pedagogică (vezi *Ghid general de evaluare şi examinare*, 1996, pag. 11).

Evaluarea didactică permanentă îndeplineşte *o funcţie pedagogică* prioritar *formativă*, care stimulează pe tot parcursul activităţii:

- operaţiile de *măsurare-apreciere* continuă, cu posibilităţi de *decizie* (note, hotărâri, caracterizări, sancţiuni) angajate manageri: la intervale relativ mici de timp (pe parcursul lecţiei sau în cadrul unui grup de maximum 4-5 lecţii);
- acţiunile de proiectare curriculară continuă a obiectivelor concrete, prezentate sub forma unor secvenţe de instruire flexibile, adaptabile la ritmul individual al elevilor, valorificabil în sens prioritar formativ.

Valoarea acestui tip de evaluare poate fi evidenţiată la nivelul unui model de analiză comparativă, realizată în termenii managementului pedagogic (vezi Radu, Ion, T, 1981, pag.38; Cristea, Sorin 1996, pag.195). Diferenţa dintre

evaluarea *sumativă* şi evaluarea *permanentă/continuă* rezumă incompatibilitatea dintre procedeele cantitative de inspiraţie tradiţionalistă/didacticistă şi metodologiile calitative, de respiraţie curriculară/inovatoare.

Analiza comparativă pe care o propunem vizează chiar evidenţierea opoziţiei pedagogice existente între *mijloacele evaluării sumative*, inspirate din modelul raţionalităţii formale, birocratice, administrative şi *strategiile evaluării continue*, disponibile prin activarea modelului de *raţionalizare managerială* a procesului de învăţământ, *angajat formativ* în sens sistemic, integrator, optim, inovator (vezi Cristea, Sorin, *Managementul organizaţiei şcolare*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1996, pag. 80-89).

Calităţile evocate solicită, în acelaşi timp, valorificarea deplină a resurselor proiectării curriculare bazate pe integrarea continuă a strategiilor de evaluare în structura activităţii didactice, care asigură funcţionalitatea socială majoră a procesului de învăţământ, general, a instruirii cu resurse formative nelimitate, în mod special.

MODEL DE ANALIZĂ MANAGERIALĂ COMPARATIVĂ: EVALUAREA SUMATIVĂ/CUMULATIVĂ - EVALUAREA PERMANENTĂ/FORMATIVĂ

Criteriul folosit	Evaluarea sumativă/cumulativă	Evaluarea permanentă/formativă
Mijloace disponibile prioritare	-verificări parţiale → aprecieri gen bilanţ -verificări gen sondaj → valabile doar pentru unii elevi şi doar pentru o parte a materiei	-verificări susţinute pe secvenţe mici → aprecieri care determină ameliorări -verificarea întregii materii/elemente esenţiale → aprecieri valabile pentru toţi elevii
Obiectiv principal	-evaluare cantitativă a rezultatelor → efect ameliorativ redus la nivelul lecţiei	-evaluare calitativă a rezultatelor → ameliorarea lecţiei - perfecţionarea activităţii de predare-învăţare-evaluare
Criteriul de apreciere a rezultatelor	-compararea cu obiectivele specifice ale disciplinei de învăţământ	-compararea cu obiectivele concrete / operaţionale ale activităţii de predare-învăţare-evaluare
Funcţia prioritară exercitată	-clasificare, ierarhizare a elevilor	-stimulare a dezvoltării elevilor
Efecte psihologice	-stress, relaţii de opoziţie profesor-elev/sursă de stress	-relaţii de colaborare profesor-elev→ dezvoltarea capacităţii de autoevaluare
Timp	-evaluarea ocupă 30-35% din activitatea didactică	-evaluarea ocupă 8-10% din activitatea didactică

6.3. EVALUAREA RANDAMENTULUI ŞCOLAR

Evaluarea randamentului şcolar are în vedere stabilirea nivelului de pregătire teoretică şi practică atins, la un anumit moment dat, în activitatea cu elevii şi a măsurilor corespunzătoare necesare pentru optimizarea acesteia (vezi *Dicţionar de pedagogie*, 1979, pag.383).

Înţelegerea problematicii evaluării randamentului şcolar implică analiza unor *concepte operaţionale* complementare şi a unor tehnici de *măsurare-apreciere-decizie*, cu valoare de procedee, integrabile la nivelul oricărei metode sau strategii didactice de *predare-învăţare-evaluare*.

6.3.1. Analiza conceptelor operaţionale implicate în evaluarea randamentului şcolar permite abordarea curriculară a problematicii *eficienţei pedagogice* a activităţii de *predare-învăţare-evaluare*, proiectată la nivelul interacţiunilor posibile şi necesare între finalităţile macrostructurale, de sistem, şi finalităţile microstructurale, de proces.

Randamentul şcolar reflectă gradul de eficienţă pedagogică al activităţii didactice, care poate fi evaluat în cadrul raportului funcţional existent între resursele investite în sistem şi efectele înregistrate în timp, la nivel de proces şi de produs.

Acţiunea de evaluare a randamentului şcolar verifică raţionalitatea activităţii didactice, exprimată prin capacitatea acesteia de valorificare la maximum a *tuturor* resurselor pedagogice angajate la intrarea în sistem: resursele materiale (spaţiul şi timpul şcolar); resursele umane (cadrele didactice-elevii-reprezentanţii comunităţii educative locale); resursele informaţionale (planul-programele-manualele şcolare, alte materiale destinate special învăţării); resursele financiare (preluate de la bugetul central, teritorial, local, din alte surse, din sponsorizări etc.).

În această accepţie randamentul şcolar reprezintă un concept integrator care subordonează mai multe noţiuni operaţionale implicate în acţiunea de evaluare:

- evaluarea nivelului de cunoştinţe al elevului;
- evaluarea comportamentului elevului;
- evaluarea succesului şcolar;
- evaluarea calităţii procesului de învăţământ.

A) Evaluarea rezultatelor şcolare angajează procedeele clasice de notare şi examinare a elevilor care pun accent pe obiectivele de conţinut, pe acumularea cantitativă a informaţiilor proiectate la nivelul programelor şcolare.

Didactica modernă şi postmodernă valorifică progresele *docimologiei* - "ştiinţă care are ca obiect studierea sistematică a examenelor, în special a sistemelor

de notare şi a comportării examinatorilor şi a celor examinaţi". În paralel sunt relevate şi atuurile *doxologiei* - ştiinţă care asigură "studierea sistematică a rolului pe care îl are aprecierea calitativă în învăţământ" (De Landsheere, Gilbert, 1975, pag.9).

Perspectiva curriculară presupune perfecţionarea continuă a sistemului de notare şi de examinare care poate include "orice procedeu pedagogic având ca obiect o apreciere a proceselor de învăţare a cunoştinţelor", realizabilă prin resursele interne ale profesorului, care predă la clasa respectivă, şi prin resursele externe ale comisiilor formate de profesori din alte clase sau din alte şcoli (vezi De Landsheere, Gilbert, 1975, pag.12).

B) Evaluarea comportamentului elevului include operaţii de *măsurare-apreciere-decizie*, realizate în raport cu obiectivele formative ale activităţii de instruire. Această acţiune are un dublu sens:

a) un *sens psihologic*, de inspiraţie behavioristă, care limitează evaluarea comportamentului la constatarea "reacţiei elevului la diferiţi stimuli", lansaţi şi întreţinuţi, în mod explicit şi implicit, în activitatea de instruire;

b) un *sens pedagogic*, de respiraţie curriculară, care orientează evaluarea comportamentului spre "un ansamblu de însuşiri formate elevilor în procesul de instruire şi educare, structurate într-un anumit stil personal" (Radu, Ion, T., 1981, pag.34, 35).

C) Evaluarea succesului şcolar vizează totalitatea rezultatelor elevului privite din perspectivă informativă (nivel ştiinţific, capacităţi/aptitudini intelectuale) şi formativă (atitudini motivaţionale şi caracteriale importante pentru reuşita şcolară). Această acţiune relevă şi limitele *progresului şcolar* care exprimă gradul de realizare a obiectivelor specifice la nivelul condiţiilor concrete de învăţare ale fiecărui elev şi colectiv de elevi.

Succesul şcolar reflectă gradul de eficienţă pedagogică al activităţii didactice în cadrul raportului existent între resursele interne ale procesului de învăţământ, dependente, mai ales, de calitatea corelaţiei *subiect-obiect* şi efectele înregistrate în timp, obiectivate în nivelul de pregătire al elevului, apreciabil în funcţie de posibilităţile sale maxime. În acest fel poate fi definit *eşecul şcolar* care reflectă "situaţia unui elev care nu mai progresează în raport cu el însuşi" (vezi Riviere, Robert, *L'echec scolaire est-il un fatalite.Une question pour l'Europe*, Hatier, Paris, 1991, pag.48).

Succesul şcolar exprimă "concordanţa dintre capacităţile şi interesele elevului, pe de o parte, şi exigenţele şcolare, formulate şi prezentate elevului prin diverse metode instructiv-educative, pe de altă parte" (Kulcsar, Tiberiu, 1978, pag.35). Definirea sa - deşi nu exclude abordarea instituţională şi socială, valabilă la nivelul randamentului şcolar - vizează mai ales perspectiva elevului, care

este "individuală şi globală, ţinând cont de comportamentele şi caracteristicile psihologice interne" (Riviere, Robert, 1991, pag.47).

În această accepţie evaluarea succesului şcolar angajează mai ales resursele interne ale activităţii didactice, concentrate la nivelul capacităţilor elevului determinate psihologic (prin factori intelectuali/gândire, inteligenţă şi factori nonintelectuali/motivaţie pentru învăţare) şi biologic (rezistenţa la oboseală, stress, starea sănătăţii). Aceste resurse interne depind însă de prelucrările pedagogice externe, evidente prin calitatea profesorilor (formarea iniţială şi continuă) şi calitatea proiectului curricular (concretizat la nivel de: plan-programe-manuale).

Evaluarea succesului şcolar plasează operaţiile de apreciere-decizie la nivelul corelaţiei *subiect-obiect*. Această corelaţie reflectă, însă şi importanţa factorilor sociali (calitatea politicii educaţiei, calitatea vieţii de familie, calitatea clasei de elevi, calitatea comunităţii educative locale), cu valoare de resurse externe, care explică gradul de eficienţă pedagogică al activităţii didactice evaluate, astfel, nu numai la nivel de *succes* ci şi la nivel de *randament şcolar*.

D) Evaluarea calităţii procesului de învăţământ vizează *factorii de stoc* şi *factorii de flux* care intervin la nivelul structurii de funcţionare a sistemului (vezi Radu, Ion, T, 1986, pag.36, 37).

a) Factorii de stoc exprimă calitatea procesului de învăţământ într-un anumit moment al evoluţiei acestuia. Aceşti factori acţionează la nivelul unor indicatori statici, care consemnează: gradul de absenteism, rata şcolarizării, proporţia reuşitei şcolare la examene parţiale/finale etc.

b) Factorii de flux exprimă calitatea procesului de învăţământ dintr-o perspectivă dinamică. Aceşti factori acţionează la nivelul unor indicatori mobili, care reflectă: comportamentul "actorilor educaţiei" (profesorului-elevului), în situaţii de realizare/nerealizare a obiectivului propus; standardele de reuşită şcolară atinse la anumite intervale de timp (trimestru, an, ciclu şcolar) şi spaţiu (grup de lecţii, subcapitol, capitol, modul de studii).

Evaluarea randamentului şcolar vizează raportul managerial, determinat la nivel de politică a educaţiei, *între*:

- factorii angajaţi la *intrarea în sistem* (calitatea resurselor pedagogice investite);
- factorii angajaţi în *realizarea activităţii didactice* (calitatea corelaţiei *profesor-elev*, orientată în direcţia atingerii succesului şcolar în termeni de obiective informative-formative);
- factorii angajaţi la *ieşirea din sistem*, în termeni de *stoc* şi de *flux* (calitatea de moment şi de perspectivă a *produselor* - vezi noua calitate a absolvenţilor şi a profesorilor).

6.3.2. Tehnicile de evaluare, analizate dintr-o perspectivă curriculară, au valoarea unor *procedee didactice* integrabile în cadrul oricărei metode/strategii de instruire. Prin mecanismele de conexiune inversă declanşate aceste procedee stimulează perfecţionarea permanentă a activităţii de *predare-învăţare-evaluare*. Avem în vedere *tehnicile de evaluare prin: chestionare, lucrări scrise, lucrări practice, scări de apreciere, teste de cunoştinţe, examene* (vezi Nicola, Ioan, 1996, pag.402-407).

A) Evaluarea prin chestionare reprezintă un procedeu didactic integrabil, mai ales, la nivelul metodei /strategiei conversaţiei euristice. Acest procedeu verifică volumul şi calitatea cunoştinţelor şi a capacităţilor dobândite de elevi conform programelor de instruire. Eficienţa sa depinde de calitatea întrebărilor formulate în mod direct (în termenii cerinţelor unei conversaţii euristice) şi în mod gradat (în termenii unor obiective care vizează: *achiziţia-înţelegerea-aplicarea-analiza* cunoştinţelor).

Evaluarea prin chestionare poate fi realizată într-o formă *curentă* sau *finală*. *Evaluarea prin chestionare curentă* intervine în orice moment al activităţii de instruire, cu posibilităţi de realizare frontală, individuală sau pe grupe. *Evaluarea prin chestionare finală* intervine în anumite momente care marchează sfârşitul de capitol, trimestru, an sau ciclu şcolar, cu posibilităţi de valorificare metodologică în cadrul diferitelor variante de *examene şcolare*.

B) Evaluarea prin lucrări scrise reprezintă un procedeu cu valoare pedagogică intensivă care permite verificarea globală şi obiectivă a unui colectiv şcolar, prin compararea rezultatelor obţinute de elevi în condiţii de muncă independentă, care valorifică, de regulă, o arie mai mare de cunoştinţe şi de capacităţi dobândite în conformitate cu programele de instruire.

Acest procedeu, integrabil în oricare metodă/strategie didactică, poate fi realizate în trei variante operaţionale:

- *lucrările scrise curente*/extemporalele, aplicate pe parcursul unei activităţi didactice pentru verificarea gradului de realizare a unor obiective pedagogice concrete;
- *lucrările scrise trimestriale*/tezele, aplicate în cadrul anumitor discipline şcolare pentru verificarea gradului de înţelegere şi de valorificare a unor cunoştinţe şi capacităţi dobândite pe parcursul unui grup de lecţii organizate corespunzător obiectivelor specifice unor subcapitole sau capitole;
- *lucrările scrise de sinteză*, aplicate, de regulă, la sfârşit de capitol, an, ciclu de studii, au forma unor referate sau teme de cercetare, care solicită parcurgerea unei bibliografii apreciabile, valorificabilă în mod creator, în funcţie de experienţa cognitivă şi psihosocială a elevului/studentului - în această categorie intră şi lucrările de diplomă, de licenţă, de disertaţie, de doctorat, de reciclare etc.,

angajate în contextul unor examene şcolare, postşcolare, universitare, postuniversitare, de perfecţionare etc.

C) Evaluarea prin lucrări practice reprezintă un procedeu didactic integrabil, mai ales, în cadrul metodelor bazate prioritar pe cercetare şi pe acţiune. Acest procedeu verifică, în mod special, capacitatea elevilor de a aplica adecvat cunoştinţele şi capacităţile dobândite conform programelor de instruire, în situaţii didactice care solicită realizarea unor obiecte, circuite, aparate, experimente, grafice, desene, schiţe, observaţii, disecţii, compuneri etc.

Evaluarea prin lucrări practice implică proiectarea unor activităţi didactice în condiţii de: *laborator, atelier, lot , cabinet* şcolar, care implică realizarea unor observaţii, experimente, demonstraţii, cercetări, modelări, procesări de resurse materiale şi informaţionale etc.

D) Evaluarea prin scări de apreciere reprezintă un procedeu didactic "care oferă posibilitatea distribuirii rezutatelor sau a răspunsurilor" între diferite intervale valorice, situate între o limită inferioară şi o limită superioară (vezi Nicola, Ioan, 1996, pag.406).

Calitatea scării de apreciere depinde de două elemente esenţiale:
- modul de ordonare şi de gradare a intervalelor valorice;
- modul de raportare a intervalelor valorice la situaţiile de instruire concrete.

Acest procedeu urmăreşte realizarea unor aprecieri de finețe şi de subtilitate formativă, bazate, de regulă, pe anumite măsurări prealabile, care conferă actului de evaluare fidelitate şi rigoare dar şi deschidere pedagogică. De cele mai multe ori, rezultatele sunt raportate la cinci intervale de apreciere: *foarte bine-bine-mediu-suficient-insuficient*.

Acest procedeu poate fi integrat relativ uşor în cadrul oricărei metode/strategii de *predare-învăţare-evaluare*.

E) Evaluarea prin teste de cunoştinţe reprezintă un procedeu integrabil în cadrul activităţii didactice în diferite momente ale desfăşurării acesteia. Acest procedeu valorifică un ansamblu de probe standardizate la nivelul: conţinutului, condiţiilor de aplicare, criteriilor etalonate pentru evaluarea rezultatelor.

Testele reprezintă, în general, un instrument al metodei experimentale, orientată spre cunoaşterea globală a personalităţii. Din perspectiva obiectivelor acesteia există *teste biometrice* (care vizează cunoaşterea calităţilor senzoriale ale personalităţii), *teste psihologice* (care vizează cunoaşterea configuraţiei personalităţii), *teste sociologice* (care vizează cunoaşterea gradului de integrare a personalităţii în microgrup), *teste pedagogice* sau *şcolare* (care vizează cunoaşterea fondului informativ-formativ dobândit de personalitate în procesul educativ) - vezi Holban, Ioan, 1995.

Testele de cunoştinţe, care au un caracter psihopedagogic, vizează *măsurarea-aprecierea* unor situaţii specifice procesului de învăţământ, relevante atât

la nivelul dimensiunii sale structurale (plan, programe, manuale) cât şi la nivelul activităţii concrete de *predare-învăţare-evaluare*. În ambele cazuri, testele de cunoştinţe asigură elaborarea unor *decizii* de ameliorare-ajustare-restructurare a procesului de învăţământ, în general, a activităţii didactice, în mod special.

Funcţionalitatea pedagogică a unui test de cunoştinţe depinde de capacitatea acestuia de a fi simultan: *valid, fidel, obiectiv* şi *aplicabil* (vezi *Ghid general de evaluare şi examinare*, 1996, pag.36-55).

Validitatea testului de cunoştinţe reprezintă capacitatea acestuia de a măsura exact ceea ce îşi propune să măsoare la nivel de:

- *conţinut al instruirii* (elementele esenţiale ale programei şcolare exprimate în termeni de obiective operaţionale);
- *capacităţi angajate* (inteligenţă generală-specială, creativitate) care susţin realizarea obiectivelor operaţionale;
- *criterii de comparaţie* între performanţele elevului realizate în diferite contexte didactice;
- *valori predictive* care anticipează viitoarele performanţe ale elevului.

Fidelitatea testului de cunoştinţe reprezintă capacitatea acestuia de a oferi rezultate constante pe parcursul mai multor aplicaţii. Aceasta presupune folosirea unor probe de retestare sau de experimentare a unor formule echivalente.

Obiectivitatea testului de cunoştinţe reprezintă capacitatea acestuia de a oferi răspunsuri identice în cazul existenţei unor evaluatori independenţi. Aceasta presupune eliminarea subiectivităţii prin raportarea evaluatorilor la *standarde* de *măsurare-apreciere-decizie* relevante în plan pedagogic şi social.

Aplicabilitatea testului de cunoştinţe reprezintă capacitatea acestuia de a putea fi administrat şi valorificat în diferite condiţii pedagogice şi sociale. Această capacitate evidenţiază *importanţa*: informaţiei testate, raportului dintre *conţinutul-forma* testului şi vârsta elevilor; timpului necesar pentru administrarea, cotarea şi interpretarea finală a testului.

Elaborarea testului de cunoştinţe evidenţiază importanţa *itemilor* care reprezintă cele mai mici unităţi de conţinut alese în concordanţă cu obiectivele operaţionale asumate conform programei şcolare. Pentru realizarea unui obiectiv operaţional pot fi propuşi mai mulţi itemi sau poate fi propus un singur item.

Această situaţie depinde de tehnica de testare adoptată, care poate viza:

- *un răspuns scurt*, bine definit, solicitat printr-o *întrebare* sau o *formulare incompletă*, care stimulează *comportamente cognitive* bazate pe: termeni, fapte specifice, principii, metode sau proceduri, date, cunoştinţe aplicate etc.;
- *un răspuns la alegere* (*adevărat-fals; da-nu; corect-greşit* etc.), solicitat prin enunţuri concrete, relevante pedagogic, clare, concentrate, exprimate în termeni factuali sau de opinie;

- *un răspuns "în pereche"*, solicitat pentru stabilirea unor corespondenţe între cuvinte, propoziţii, fraze, numere, simboluri etc. plasate pe două coloane paralele (gen: *personalităţi-realizări deosebite; termeni-definiţii acceptate; autori-opere; principii-exemplificări; plante-clasificări* etc.);
- *un răspuns cu alegere multiplă*, solicitat prin listă de alternative, propusă în variantă exclusivă (un singur răspuns este corect) sau graduală (adecvarea răspunsului: minimă-medie-maximă) pentru comportamente legate de: cunoaşterea terminologiei, cunoaşterea unor elemente specifice, cunoaşterea unor principii, cunoaşterea unor metode sau procedee, capacitatea de a aplica cunoştinţe şi principii, capacitatea de a justifica metode şi proceduri, capacitatea de a interpreta relaţiile *cauză-efect*.

Testele de cunoştinţe aplicate în cazul examenelor şcolare dobândesc statut de *teste docimologice*. Elaborarea lor presupune valorificarea obiectivelor specifice ale programei şcolare, asumate la nivel de trimestru, an sau ciclu şcolar, din perspectiva tipului de examen instituţionalizat: examen parţial, examen global, examen de absolvire cu funcţie de selecţie implicită, examen de admitere cu funcţie de selecţie explicită, examen intern, examen extern etc.

F) Evaluarea prin examene reprezintă o modalitate de apreciere a randamentului şcolar, instituţionalizată la nivelul sistemului de învăţământ.

Critica examenelor vizează faptul că acestea "se reduc deseori la o verificare a asimilării cunoştinţelor, lăsând neexploatate nu numai aspectele cele mai importante ale inteligenţei, ci şi aproape toate trăsăturile personalităţii pe care o educaţie bine înţeleasă trebuie să le cultive". Această critică priveşte, mai ales, practica "examenelor cu caracter selectiv" inspirate din condiţiile culturale ale secolului XIX, legate de "dezvoltarea unei birocraţii foarte ierarhizate" (vezi De Lansheere, Gilbert, 1975, pag.17; 42).

Perspectiva proiectării curriculare solicită o nouă modalitate de organizare a examenelor. Funcţia acestora devine una prioritar formativă, de *evaluare pozitivă*, care asigură o selecţie şcolară implicită. Această nouă funcţie determină înlocuirea examenelor de admitere (în învăţământul secundar/liceal, profesional; în învăţământul superior) cu *examenele de absolvire* (de capacitate, de bacalaureat), proiectate, realizate şi finalizate pe criterii pedagogice unitare, care asigură *comparabilitatea* globală, la scară teritorială sau naţională, după modelul exersat la nivelul culturii pedagogice anglo-saxone (Idem, vezi pag.19).

Examenele de acest tip angajează responsabilitatea directă a fiecărui profesor, evaluabilă în termenii managementului pedagogic la nivelul raportului dintre *resursele* investite la *intrarea* în sistem - *calitatea procesului de învăţământ* - *produsele* obţinute la *ieşirea* din sistem.

BIBLIOGRAFIE

1) Ausubel, David; Robinson, Floyd, *Învățarea în școală. O introducere în psihologia pedagogică*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1981
2) Bababski, I.K., *Optimizarea procesului de învățământ*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1979
3) Barrow, Robin; Milburn, Geoffrey, *A critical Dictionnary of Educational Concepts. An Appraisal of Selected Ideas an Issues in Educational Theory and Practice*, Teachers College, Columbia University, New York, London, 1990
4) Bartlett, Christophere, Ghoshal, *Le management sans frontieres*, Les Editions d'Organisation, Paris, 1991
5) Bîrzea, Cesar, *Rendre operationels l'objectifs pédagogiques*, Presses Universitaires de France, Paris, 1979
6) Bloom, B.S., *Taxonomy of Educational Objectives. Handbook I: Cognitive Domain*, David McKay Company, Inc., New York, 1971
7) Bontaș, Ioan, *Pedagogie*, Editura ALL, București, 1994, pag.91-198; 229-240
8) Botkin, James, W; Elmandjra, Mahdi; Malița, Mircea, *Orizontul fără limite al învățării - lichidarea decalajului uman*, Editura Politică, București, 1981
9) Bruner, J.S., *Spre o teorie a instruirii*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1970
10) Bruner, J.S., *Procesul educației intelectuale*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1973
11) Cassirer, Ernst, *Eseu despre om. O introducere în filozofia culturii umane*, Editura Humanitas, București, 1994, pag.93-315
12) Călin, Marin, *Procesul instructiv-educativ. Instruirea școlară. Analiza multireferențială*, Editura Didactică și Pedagogică, R.A., București, 1995
13) Cerghit, Ioan, *Metode de învățământ*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1980
14) Cerghit, Ioan (coordonator), *Perfecționarea lecției în școala modernă*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1983
15) Cerghit, Ioan; Neacșu, Ioan, *Metodologia activității didactice*, în *Didactica* (coordonator: Salade, Dumitru), Editura Didactică și Pedagogică, București, 1982, pag.114-137

16) Cerghit, Ioan, *Procesul de învățământ - cadru principal de instruire și educare a elevilor. Abordarea sistemică a procesului de învățământ*, în *Sinteze pe teme de didactică modernă* (coordonator: Radu, Ion, T), Culegere editată de "Tribuna Școlii", București, 1986, pag.3-7
17) Cerghit, Ioan: Bunescu, Vasile, *Metodologia instruirii*, în *Curs de pedagogie* (coordonatori: Cerghit, Ioan; Vlăsceanu, Lazăr); Facultatea de Istorie-Filozofie, Universitatea București, 1988, pag.178-201
18) Cerghit, Ioan; Oprescu, Nicolae, *Procesul de învățământ - cadru principal de instruire și de educare a elevilor*, în *Curs de Pedagogie* (coordonatori: Cerghit, Ioan; Vlăsceanu, Lazăr), Facultatea de Istorie-Filozofie, Universitatea București, 1988, pag.101-119
19) Crețu, Carmen, *Orientări actuale în problema curriculum-ului*, în *Psihopedagogie pentru examenul de definitivat și gradul II* (coordonatori: Neculau, Adrian; Cozma, Teodor), Editura Spiru Haret, Iași, 1994, pag.125-146
20) Cristea, Sorin, *Proiectarea pedagogică în perspectiva reformei învățământului*, în Revista de pedagogie, nr.3-4/1994, *Curriculum și dezvoltare curriculară*, pag.35-42
21) Cristea, Sorin, *Pedagogie generală. Managementul educației*, Editura Didactică și Pedagogică, R.A., București, 1996, pag.114-207
22) *Curriculum școlar. Ghid metodologic* (coordonator, Crișan, Alexandru), Ministerul Învățământului. Institutul de Științe ale Educației, București, 1996
23) Cucoș, Constantin, *Pedagogie*, Editura Polirom, Iași, 1996, pag.54-115
24) *Curs de pedagogie* (coordonatori: Cerghit, Ioan; Vlăsceanu, Lazăr), Facultatea de Istorie-Filozofie, Universitatea București, 1988, pag. 101-215; 230-248
25) Davidz, Joel, R.; Ball, Samuel, *Psihologia procesului educațional*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1978
26) Deker, F., Walker; Jones, F., Soltis, *Curriculum and aims*, Teacher College, Columbia University, New York and London, 1986
27) De Landsheere, Gilbert, *Evaluarea continuă a elevilor și examenele. Manual de docimologie*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1975
28) De Landsheere, Viviane; De Landsheere, Gilbert, *Definirea obiectivelor educației*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1979
29) De Landsheere, Viviane et Gilbert, *Définir les objectifs de l'éducation*, H.Dessain, S.A., Paris, 1991
30) De Landsheere, Viviane, *L'éducation et la formation*, Presses Universitaires de France, Paris, 1994, pag.89-190; 450-483
31) De Ketele, J.M.; Roegiers, X, *Méthodologie du recueil d'informations*, Edition De Boeck, Bruxeles, 1991
32) Dewey, John, *Copilul și curriculum-ul*, în Dewey, John, *Trei scrieri despre educație*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1977, pag. 65-83

33) D'Hainaut, L., *Des fins aux objectifs de l'éducation*, Nathan, Paris/Labor, Bruxelles, 1979
34) D'Hainaut, L. (coordonator), *Programe de învățământ și educație permanentă*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1981
35) *Dictionnaire encyclopedique de l'éducation et de la formation*, Editions Nathan, Paris, 1994
36) *Dicționar de pedagogie*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1979
37) Dimitriu, E., *Finalitățile educației*, în *Probleme fundamentale ale pedagogiei* (coordonator: Todoran, Dimitrie), Editura Didactică și Pedagogică, București, 1982, pag.75-85
38) Dottrens, Robert (coordonator), *A educa și a instrui*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1970
39) Elkonin, D.B., *Psihologia jocului*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1980
40) Ferenczi, Iuliu; Lăscuș, Voicu; *Conținutul învățământului*, în Ionescu, Miron; Radu, Ion (coordonatori), *Didactica modernă*, Editura Dacia, Cluj-Napoca, 1995, pag.109-136
41) Gagné, Robert, *Condițiile învățării*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1975
42) Gagné, Robert, M.; Briggs, Leslie, J., *Principii de design ale instruirii*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1979
43) Galperin, P.I. (coordonator), *Studii de psihologia învățării*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1975
44) Geissler, Erich, E., *Mijloace de educație*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1977
45) *Ghid general de evaluare și examinare* (coordonatori: Neacșu, Ioan; Stoica, Adrian), Ministerul Învățământului. Institutul de Științe ale Educației, București, 1996
46) Golu, Mihai (coordonator), *Psihologie, manual pentru licee de filologie-istorie și științele naturii*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1978
47) Hilgard, Ernest; Bower, Gordon, *Teorii ale învățării*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1974
48) Holban, Ioan, *Testele de cunoștințe*, Editura Didactică și Pedagogică, R.A., București, 1995
49) Husen, Torsten, *Conceptul de universitate: noi roluri, criza actuală și sfidări pentru viitor*, în *Perspective*, nr.78, vol.XXI, nr.2/1991, pag.177-195
50) Ionescu, Ion, I., *Sociologia școlii*, Editura Polirom, Iași, 1996, pag.94-103
51) Ionescu, Miron, *Previziune și control în procesul didactic*, Editura Dacia, Cluj-Napoca, 1979

52) Ionescu, Miron; Radu, Ion (coordonatori), *Didactica modernă*, Editura Dacia, Cluj-Napoca, 1995
53) Ionescu, Miron, Radu, Ion, *Metodologia activităţii didactice*, în Ionescu, Miron; Radu, Ion (coordonatori), *Didactica modernă*, Editura Dacia, Cluj-Napoca, 1995, pag.137-195
54) *Învăţarea deplină*, Biblioteca Centrală Pedagogică, Bucureşti, 1983
55) Jinga, Ioan; Negreţ, Ioan, *Învăţarea eficientă*, Editis, Bucureşti, 1994
56) Kulcsar, Tiberiu, *Factorii psihologici ai reuşitei şcolare*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1978
57) Linton, Ralph, *Fundamentul cultural al personalităţii*, Editura Ştiinţifică, Bucureşti, 1968
58) Mager, R.F., *Preparing Instructional Objectives*, Fearaon, Palo Alto, 1962
59) Mager, R.F., *Comment définir les objectifs pédagogiques?*, Gauthier-Villars, Paris, 1972
60) Matei, N.C., *Învăţarea eficientă în şcoală*, Editura Didactică şi Pedagogică, R.A., Bucureşti, 1995
61) Mialaret, Gaston, *Introducere în pedagogie*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1981
62) Mialaret, Gaston, *Pédagogie générale*, Presses Universitaires de France, Paris, 1992
63) Ministerul Educaţiei şi Învăţământului. Institutul de Cercetări Pedagogice şi Psihologice, *Evaluarea sistemelor şi a proceselor educaţionale* (coordonator: Krasnaseschi, Vl.), Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşi, 1976
64) Ministerul Educaţiei şi Învăţământului. Institututul de Cercetări Pedagogice şi Psihologice, *Analiza procesului de învăţământ. Componente şi perspective* (coordonator: Nica, I.), Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1977
65) Neacşu, Ioan, *Instruire şi învăţare*, Editura Ştiinţifică, Bucureşti, 1990
66) Nicola, Ioan, *Pedagogie*, Editura Didactică şi Pedagogică R.A., Bucureşti, 1992, pag.208-280
67) Nicola, Ioan, *Pedagogie*, Editura Didactică şi Pedagogică, R.A., Bucureşti, 1994, pag.268-366
68) Nicola, Ioan, *Tratat de pedagogie generală*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, R.A., 1996, pag.333-435
69) Noveanu, Eugen (coordonator), *Modele de instruire formativă la disciplinele fundamentale de învăţământ*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1983
70) Okon, Vicenty, *Didactica generală. Compendiu. Versiune programată*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1974
71) Oprea, Olga, *Tehnologia instruirii*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1979

72) Oprescu, N., Blideanu, E., *Conținutul procesului de învățământ*, în *Curs de pedagogie* (coordonatori: Cerghit, Ioan; Vlăsceanu, Lazăr), Facultatea de Istorie-Filozofie, Universitatea București, 1988, pag.158-177
73) Oprescu, Nicolae, *Pedagogie*, Editura Fundației "România de Mâine", București, 1996, pag.153-276; 299-321
74) Palmade, Guy, *Metodele pedagogice*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1975
75) Piaget, Jean, *Psihologia inteligenței*, Editura Științifică, București, 1965
76) Piaget, Jean, *Structuralism*, Editura Științifică, București, 1973
77) Piaget, Jean, *Psihologie și pedagogie*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1973
78) Potolea, Dan, *Scopuri și obiective ale procesului didactic*, în *Sinteze pe teme de didactică* (coordonator: Radu, Ion, T.), Culegere editată de Revista "Tribuna Școlii", București, 1986, pag.13-19
79) Potolea, Dan, *Teoria și metodologia obiectivelor educației*, în *Curs de pedagogie* (coordonatori: Cerghit, Ioan; Vlăsceanu, Lazăr), Facultatea de Istorie-Filozofie, Universitatea București, 1988
80) Potolea, Dan, *Profesorul și strategiile conducerii învățării*, în *Structuri, strategii și performanțe în învățământ* (coordonatori: Jinga, Ioan; Vlăsceanu, Lazăr), Editura Academiei, București, 1989
81) *Psihopedagogie, pentru examenul de definitivat și gradul II* (coordonatori: Neculau, Adrian; Cozma, Teodor), Editura Spiru Haret, Iași, 1994, pag.117-158; 177-194; 205-218
82) Radu, Ion; Ionescu, Miron, *Experiență didactică și creativitate*, Editura Dacia, Cluj-Napoca, 1978
83) Radu, Ion, *Elemente de docimologie didactică*, în Ionescu, Miron; Radu, Ion (coordonatori), *Didactica modernă*, Cluj-Napoca, 1995, pag.275-266
84) Radu, Ion, T., *Teorie și practică în evaluarea eficienței învățământului*, Editura Didactică și Pedagogică, București,.1981
85) Radu, Ion, T. (coordonator), *Sinteze pe teme de didactică modernă*, Culegere editată de "Tribuna Școlii", București, 1986
86) Revista de pedagogie, nr.3-4/1994, *Curriculum și dezvoltare curriculară*
87) Revista de pedagogie, nr.1-4/1995, *Studii I.E.A.*, pag.3-72
88) Riviere, Robert, *L'échec scolaire est-il une fatalité? Une question pour l'Europe*, Hatier, Paris, 1991
89) Seguin, R., *Elaboration et mise en oeuvre des programes scolaires.Guide méthodplogique*, UNESCO, Paris, 1991
90) Skinner, B.F., *Revoluția științifică a învățământului*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1971
91) Strachinaru, Ion, *Teoria învățământului*, Editura Graphix, Iași, 1995

92) Stoica, Marin, *Pedagogie şcolară pentru cadrele didactice înscrise la definitivat, gradul al II-lea, gradul I şi la perfecţionare*, Editura Gheorghe Cârţu-Alexandru, Craiova, 1995, pag.53-125
93) Titone, R., *Il modelo olodinamico come ipotesi dell'appredimento educativo*, în vol. *Modelli psicopedagogici dell'appredimento*, Arnando, Roma, 1974
94) Tyler, R.W., *Basic Principles of Curriculum and Instruction*, University Press, Chicago, 1950
95) Ţîrcovnicu, Victor, *Pedagogie generală*, Editura Facla, Timişoara, 1975, pag.167-254
96) Văideanu, George, *Educaţia la frontiera dintre milenii*, Editura Politică, Bucureşti, 1988
97) Vlăsceanu, Lazăr, *Elaborarea, organizarea şi predarea-învăţarea conţinutului învăţământului*, în *Sinteze pe teme de didactică modernă* (coordonator: Radu, Ion, T.), Culegere editată de "Tribuna Şcolii", Bucureşti, 1986, pag.20-28.

BCU IAŞI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

MODULUL III

PROIECTAREA PEDAGOGICĂ A ACTIVITĂȚII CADRELOR DIDACTICE

Capitolul 7. Teoria proiectării pedagogice

Capitolul 8. Practica proiectării pedagogice

Capitolul 9. Creativitatea pedagogică a cadrului didactic

Rezumatul modulului

Modulul III abordează problematica proiectării pedagogice a procesului de învățământ din perspectivă teoretică și practică, evidențiind importanța creativității cadrului didactic.

Modulul III definește conceptul de proiectare pedagogică la nivelul unui ansamblu de acțiuni și operații care asigură funcționalitatea procesului de învățământ. Comparația dintre modelul tradiționalist - *centrat asupra conținuturilor - și* modelul (post)modern - *centrat asupra obiectivelor pedagogice - evidențiază importanța proiectării curriculare a activității de instruire și educație, concepută simultan ca activitate de* predare-învățare-evaluare.

Modulul III analizează practica proiectării pedagogice, realizabilă în termenii unui învățământ frontal-individual-pe grupe, în forme de organizare a activității didactice/educative perfectibile la nivelul corespondenței pedagogice *dintre:* obiective - conținuturi - metodologie - evaluare.

Modulul III subliniază importanța creativității pedagogice a cadrului didactic, definitorie la nivel de proces - produs - activitate specific umană, *realizabilă în diferite contexte de organizare a educației/instruirii formale și nonformale.*

CAPITOLUL 7

TEORIA PROIECTĂRII PEDAGOGICE

Acest capitol analizează următoarele probleme: conceptul de proiectare pedagogică; proiectarea tradițională, proiectarea curriculară a activității de instruire/educație.

1.1. CONCEPTUL DE PROIECTARE PEDAGOGICĂ

Conceptul de proiectare pedagogică reflectă ansamblul acțiunilor și operațiilor angajate în cadrul activității de educație/instruire conform finalităților asumate la nivel de sistem și de proces în vederea asigurării funcționalității sociale a acesteia, în sens global, optim, strategic.

Proiectarea pedagogică susține ordonarea *teleologică* a elementelor componente ale procesului de învățământ - *obiective, conținut, metodologie, evaluare* - și orientarea *axiologică* a relațiilor dintre acestea, angajate în perspectiva optimizării activității de *predare-învățare-evaluare*.

Activitatea de proiectare pedagogică angajează acțiunile și "operațiile de definire anticipativă a obiectivelor, conținuturilor, strategiilor învățării, probelor de evaluare și mai ales a relațiilor dintre acestea, în condițiile specifice unui mod de organizare a procesului de învățământ" (Vlăsceanu, Lazăr, 1988, pag.249).

Această activitate, care solicită valorificarea, la maximum, a creativității profesorului, are simultan *un caracter*:

- *global*, vizând corelația dintre toate elementele componente ale procesului de învățământ, concretizate la nivel de acțiune didactică: *obiective-conținuturi-metodologie-evaluare*;
- *optim*, vizând determinarea formelor de organizare a procesului de învățământ, în sensul raportului existent între: principii - obiective - conținuturi - strategii (de *predare-învățare-evaluare*) - resurse (materiale-umane-informaționale) - particularități ale mediului extern (vezi Babanski, I.K., 1979, pag.73, 74);
- *strategic*, vizând anticiparea inovatoare a rezultatelor prin conducerea procesului de învățământ prin decizii manageriale eficiente la nivelul raportului

dintre "intrare" (resurse) - calitatea activității didactice - "ieșire" (rezultatele activității didactice).

Specificul activității de proiectare pedagogică angajează acțiunile de *planificare-programare-concretizare* a educației/instruirii prin valorificarea optimă a unei resurse materiale esențiale: *timpul real* destinat învățării, în mediul școlar și extrașcolar.

Prin raportare la resursa materială a timpului există două modalități de proiectare pedagogică:

- *proiectarea globală*, care acoperă perioada unúi nivel, treaptă, ciclu de învățământ, urmărind, în mod special, elaborarea planului de învățământ și a criteriilor generale de elaborare a programelor de instruire;

- *proiectarea eșalonată*, care acoperă perioada unui an de învățământ, trimestru școlar sau a unei activități didactice concrete (lecții etc.), urmărind, în mod special, elaborarea programelor de instruire și a criteriilor de operaționalizare a obiectivelor generale și specifice ale programelor de instruire.

Activitatea de proiectare pedagogică implică două operații care intervin în mod global și în mod eșalonat (vezi Vlăsceanu, Lazăr, 1988, pag.250-256):

A) Operația de definire a criteriului de optimalitate a planului sau a programelor de instruire/educație, acțiune realizabilă:

a) în termeni absoluți, prin raportare la standardele de competență și de performanță instituționalizate ca obiective *informativ-formative*, de nivel *maxim-mediu-minim;*

b) în termeni relativi, prin raportare la standardele definitivate, ca obiective concrete, la nivelul școlii și al clasei de elevi, în diferite momente ale evoluției acestora.

B) Operația de analiză a componentelor planului sau a programelor de instruire/educație, acțiune realizabilă prin stabilirea unor corespondențe între:

a) obiectivele pedagogice asumate (generale-specifice-concrete);

b) conținuturile pedagogice adecvate la nivel de *plan-programă-activitate didactică (lecție etc);*

c) strategiile de predare-învățare-evaluare, adaptabile la diferite condiții de învățare interne și externe.

Proiectarea pedagogică angajează două modele de acțiune care reflectă dimensiunea funcțională a conceptului evocat prin mijloace operaționale specifice didacticii tradiționale, respectiv didacticii curriculare. Aceste două modele desemnează un set de valori și de factori care conferă acțiunii didactice o anumită linie de evoluție probabilă asociată cu programele de instruire/educație adoptate și cu procesele psihice angajate în activitatea elevului/studentului (vezi *Encyclopedia of Educational Research*, 1969, pag.276, 277).

7.2. PROIECTAREA TRADIȚIONALĂ

Proiectarea tradițională, de tip didacticist, este centrată asupra conținuturilor instruirii. Prioritară este acțiunea de *predare* care subordonează obiectivele, metodologia și evaluarea didactică într-o logică proprie "învățământului informativ", care supralicitează: transmiterea de cunoștințe, dirijarea exclusivă a instruirii, unilateralizarea procesului de formare a elevilor .

Structura modelului plasează relațiile dintre elementele activității de instruire/educație pe o coordonată aleatorie. Presiunea conținutului conferă sarcinii didactice un caracter nediferențiat, dependent aproape exclusiv de valorile implicate în acțiunea de predare.

Formula de proiectare pedagogică, dezvoltată la acest nivel, definește o *activitate de predare* restrictivă, închisă, directivă, unilaterală. Ea este limitat perfectibilă, evoluând, în cadrul didacticii moderne, până la atingerea stadiului de activitate de *predare-învățare*.

Proiectarea tradițională neglijează procesul de integrare a evaluării în structura activității didactice/educative. Extrapolarea informației, la nivel de sarcini de predare(-învățare) pune sub semnul întrebării funcționalitatea pedagogică a obiectivelor, finalizarea lor socială în termeni de *performanțe-competențe* observabile, verificabile, valorificabile.

Proiectarea tradițională concepe criteriul de optimalitate în limitele obiectivelor prioritar informative, exprimate nediferențiat, în cadrul unui standard fix, abstract, care vizează performanța unui "elev mediu", supralicitată adesea exclusiv la niveluri de vârf.

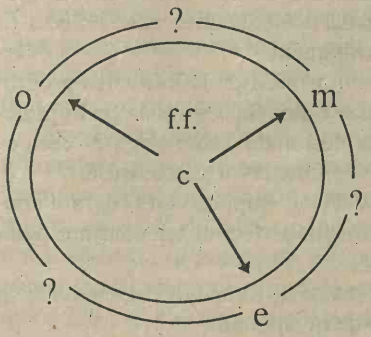
În această perspectivă, "curba sub formă de clopot" ("curba lui Gauss") care apreciază diferențele individuale dintre elevi în limite de distribuție considerate normale (68,26% elevi cu performanțe *medii*; 13, 60% *elevi buni - elevi mediocri*; 2,13%, *elevi foarte buni - elevi foarte slabi*) rămâne un reper pedagogic acceptat în linii mari de cadrul didactic, ceea ce limitează capacitatea sa de proiectare și de realizare inovatoare a activității de instruire/educație (vezi Vlăsceanu, Lazăr, 1998, pag.252-254).

Pe de altă parte, criteriul de optimalitate definit la nivelul proiectării tradiționale, în termenii relativi ai standardelor de performanță proprii fiecărei clase de elevi, angajează o evaluare bazată, în special, pe selecția negativă, întreținută pe tot parcursul ciclului școlar, cu accente stresante în cadrul examenelor de admitere, concepute în sens prioritar sumativ, cumulativ.

Modelul de proiectare tradițională, centrat asupra acțiunii de predare(-învățare), reflectă și determină, în același timp, calitatea procesului de formare inițială și continuă a cadrelor didactice, caracterizat prin dezechilibrul existent

între pregătirea de specialitate (predominantă şi adesea monodisciplinară) şi formarea pedagogică (precipitată sau insuficient integrată pe circuitul: *psihologie-teoria educaţiei/instruirii-metodică-practică pedagogică.*

Modelul de proiectare tradiţională
- prezentare grafică -



o = obiective
c = conţinut
m = metodologie
e = evaluare
f.f. = formarea formatorilor (iniţială-continuă).

7.3. PROIECTAREA CURRICULARĂ

Proiectarea curriculară, dezvoltată la nivelul didacticii postmoderne, este centrată asupra obiectivelor activităţii de educaţie/instrucţie. Prioritară devine *corespondenţa pedagogică* angajată la nivelul activităţii didactice, concepută simultan ca activitate de *predare-învăţare-evaluare.*

Abordarea curriculară a procesului de învăţământ presupune construirea unor reţele interdependente între toate elementele componente ale activităţii didactice: *obiective - conţinuturi - metodologie - evaluare.* Aceste reţele, interdependente pe verticala şi orizontala procesului de învăţământ, valorifică rolul central acordat obiectivelor pedagogice care urmăresc realizarea unui învăţământ prioritar formativ bazat integral pe resursele de (auto)instruire şi de (auto)educaţie ale fiecărui elev.

7.3.1. Modelul de proiectare curriculară consemnează saltul de la structura de organizare bazată pe conţinuturi definite explicit (*"ce învăţăm?"*) la structura de organizare orientată valoric prin intermediul unor obiective şi metodologii explicite şi implicite (*"cum învăţăm?"*), cu efecte macrostructurale (plan de învăţământ elaborat la nivel de sistem) şi microstructurale (programe şi ma-

nuale şcolare elaborate la nivel de proces), asumate la scară psihosocială (vezi Decker, Walker, F.; Solties, Johnies, F., 1986).

Principiile modelului de proiectare curriculară au fost lansate, deja, cu peste două decenii în urmă (vezi Tyler, R.W., 1950):

A) Principiul analizei necesităţilor societăţii urmăreşte definitivarea competenţelor funcţionale ale procesului de învăţământ care reflectă finalităţile macrostructurale ale sistemului educaţional;

B) Principiul analizei necesităţilor elevilor/studenţilor urmăreşte definitivarea obiectivelor pedagogice ale activităţii didactice/educative care reflectă finalităţile microstructurale ale procesului de învăţământ;

C) Principiul analizei conţinutului instruirii urmăreşte definitivarea programelor şcolare/universitare bazate pe cunoştinţe şi capacităţi esenţiale (cultura generală) şi de specialitate (cultura de profil şi profesională), care asigură "ceea ce trebuie să ştie toţi membrii societăţii şi ceea ce va fi rezervat specialiştilor".

Proiectarea curriculară, concepută de R.W.Tyler, implică "un program educaţional" cu *acţiuni dezvoltate pedagogic* în direcţia perfecţionării continue a activităţii de instruire:

a) selecţionarea şi definirea obiectivelor învăţării (*learning objectives*) în calitate de obiective pedagogice ale procesului de învăţământ;

b) selecţionarea şi crearea experienţelor de învăţare, adecvate obiectivelor pedagogice, în calitate de conţinuturi cu resurse formative maxime;

c) organizarea experienţelor de învăţare la niveluri formative superioare prin metodologii adecvate obiectivelor şi conţinuturilor selecţionate;

d) organizarea acţiunii de evaluare a rezultatelor activităţii de instruire realizată - conform criteriilor definite la nivelul obiectivelor pedagogice asumate, valorificate/valorificabile, în termeni de "revizuiri dezirabile".

Analiza procesului de învăţământ din perspectivă curriculară conferă activităţii didactice o imagine clară şi articulată asupra tipurilor de cunoştinţe şi capacităţi necesare conform caracteristicilor majore ale culturii şi ale colectivului de elevi.

Această analiză evidenţiază corelaţia existentă între proiectarea curriculară a instruirii şi *formarea-dezvoltarea* personalităţii elevului. Această corelaţie este relevantă din două puncte de vedere:

a) din punctul de vedere al elementelor componente ale "programului educaţional" care formează un ansamblu coerent de situaţii de învăţare dezvoltate pe circuitul: obiective - conţinuturi - metodologie - evaluare, care valorifică şi "experienţele de viaţă ale elevului" la nivelul raporturilor dintre educaţia/instrucţia *formală-nonformală-informală;*

b) din punctul de vedere al corespondenţelor pedagogice construite între elementele componente ale "programului educaţional" care asigură "o ordine de

progresie determinată" a acestuia, subordonată valorificării necesităților de *formare-dezvoltare* permanentă a personalității (vezi Drouin, Anne-Marie, 1993, pag.33; *Dictionnaire encyclopedique de l'éducation et de la formation*, 1994, pag.218-222).

Proiectarea curriculară concepe *criteriul de optimalitate* la nivelul corespondenței pedagogice dezvoltată continuu între: obiectivele *informative-formative*, conținuturile *instruirii-educației*, strategiile de *predare-învățare-evaluare*.

În termenii *competențelor* definite în cadrul programelor de instruire/educație, proiectarea curriculară permite diferențierea pedagogică a standardelor absolute la niveluri de realizare *minime-medii-maxime*, care vizează *performanțele* unui *elev concret*, capabil de progres școlar permanent.

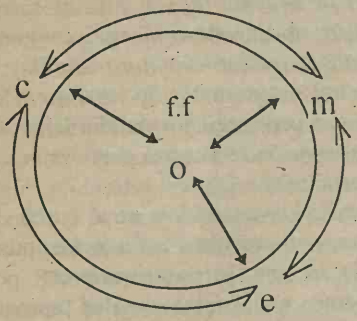
În această perspectivă, proiectarea curriculară avansează o nouă curbă de diferențiere a performanțelor standard, "curba în formă de J". Ea evidențiază faptul că diferențele dintre elevi, valorificate în sens prioritar formativ, pot asigura un nivel de performanță acceptabil pentru majoritatea elevilor (aproximativ 90-95%) în condițiile realizării unui model de *învățare deplină*. Un asemenea model respectă ritmul de activitate al fiecărui elev, concretizat în *nivelul de învățare al elevului*, care este determinat în *funcție de* raportul existent între *timpul real de învățare* (condiționat de *perseverența* și de *ocazia de învățare*) și *timpul necesar pentru învățare* (condiționat de: *aptitudinea pentru studiu - calitatea instruirii - capacitatea de învățare*) - vezi, *Învățarea deplină*, 1983; vezi Jinga, Ioan; Negreț, Ion, 1994, pag.39-42.

Pe de altă parte, criteriul de optimalitate definit la nivelul proiectării curriculare în termenii relativi ai standardelor de performanță proprii fiecărei clase de elevi, angajează o evaluare formativă, continuă, susținută prin probe docimologice aplicate periodic, inclusiv în cadrul unor examene de absolvire cu funcție implicită de *selecție pozitivă*.

Dezvoltarea curriculară a proiectării pedagogice generează o nouă structură operațională a activității de instruire/educație a cărei consistență internă susține interdependența acțiunilor didactice de *predare-învățare-evaluare*, deschisă (auto)perfecționării permanente.

Modelul de proiectare curricular, centrat asupra interacțiunii *predare-învățare-evaluare* reflectă și determină, în același timp, calitatea procesului de formare inițială și continuă a cadrelor didactice, proces caracterizat prin echilibrul dezvoltat între pregătirea de specialitate (largă, deschisă) și formarea pedagogică (prelungită la limita studiilor postuniversitare, pe circuitul: *psihologie generală și a vârstelor-teoria educației și a instruirii-metodică-practică pedagogică*.

Modelul de proiectare curriculară
- prezentare grafică -



o = obiective
c = conținut
m = metodologie
e = evaluare
f.f. = formarea formatorilor (inițială-continuă).

7.3.2. Dezvoltarea curriculară a proiectării pedagogice impune angajarea unei demers global, asumat la nivel de politică a educației. Acest demers presupune trei niveluri decizionale (vezi Seguin, R., 1991):

I) Nivelul deciziilor macrostructurale, de ordin filosofic și politic, implică:

a) stabilirea opțiunilor fundamentale, exprimate prin:

- *idealul pedagogic*, care definește tipul de personalitate valabil la scara întregului sistem educațional;
- *scopurile pedagogice*, care definesc liniile generale de politică a educației valabile la scara întregului sistem educațional;

b) stabilirea resurselor pedagogice fundamentale, necesare la scara întregului sistem educațional:

- *resursele materiale*: spațiul și timpul școlar (baza didactico-materială, structura anului de învățământ);
- *resursele umane*/determinate de: sistemul național de organizare managerială a școlii; sistemul național și teritorial de formare inițială și continuă a cadrelor didactice; sistemul național, teritorial și local de integrare școlară și profesională, cu deschidere spre educația permanentă;
- *resursele informaționale*/determinate de: sistemul de elaborare și de perfecționare a planului de învățământ, a programelor și a manualelor școlare, a altor materiale destinate *activității de predare-învățare-evaluare*; sistemul de organizare și de valorificare a informației pedagogice la niveluri tehnologice de vârf (bibliotecă, videotecă, mediatecă, programe/rețele naționale și internaționale de instruire asistată pe calculator etc.);
- resursele financiare: naționale, teritoriale, locale; externe; interne etc.

II) Nivelul deciziilor macrostructurale, de ordin pedagogic (determinate de la nivelul: idealului pedagogic-scopurilor pedagogice - resurselor pedagogice), implică:

a) stabilirea criteriilor de elaborare a planului de învățământ, exprimate ca principii valorice de abordare a instruirii;

b) stabilirea profilurilor de formare-dezvoltare a personalității elevului studentului pe trepte, cicluri, ani de învățământ, exprimate ca principii cu valoare de obiective terminale;

c) stabilirea modalităților de evaluare globală a elevilor/studenților (examene de absolvire de admitere) și *parțială* (probe docimologice: trimestriale, anuale etc.).

III Nivelul deciziilor microstructurale, implică:

a) stabilirea obiectivelor specifice pe discipline de învățământ sau module monodisciplinare, interdisciplinare, transdisciplinare etc.;

b) stabilirea resurselor pedagogice necesare pentru realizarea obiectivelor specifice: conținuturi - metodologie de *predare-învățare-evaluare* - condiții interne și externe de învățare;

c) stabilirea modalităților de *evaluare parțială* a elevilor/studenților: teste docimologice aplicabile pe lecții, subcapitole, capitole, trimestre, ani de învățământ.

Această viziune conferă proiectării curriculare o perspectivă de dezvoltare globală, integratoare. Criteriile angajate, deschise în direcția reformei și a managementului educației, asigură consistența activității de *planificare-programare* a conținutului instruirii/educației la nivelul liniei de continuitate pedagogică existentă între finalitățile macrostructurale ale sistemului și finalitățile microstructurale ale procesului de învățământ (vezi Revista de pedagogie, nr.3-4/1994, *Curriculum și dezvoltare curriculară*).

A) Criteriile de dezvoltare curriculară a planului de învățământ reflectă deciziile stabilite la nivel macrostructural. În perspectiva reformei, aceste decizii vizează, în principiu, următoarele mutații esențiale:

- *idealul pedagogic*, salt de la personalitatea creatoare (corespunzătoare modelului cultural al societății industrializate) la personalitatea creatoare (corespunzătoare modelului cultural al societății postindustriale, informatizate);

- *scopurile pedagogice*, salt de la evoluția educației în direcția "școlii de masă", pregătirii forței de muncă, specializării timpurii, la evoluția educației în direcția democratizării școlii, optimizării raportului dintre cultura generală-cultura de specialitate, deschiderii sistemului;

- *resursele pedagogice*, salt de la dezvoltarea extensivă la dezvoltarea intensivă, care valorifică la maximum potențialul modelului cultural al societății informatizate în condițiile unei structuri a anului școlar care favorizează creșterea

timpului *real* de învățare școlară eficientă (vezi raporturile: instruire formală-nonformală-informală; studiul în mediul școlar-studiul individual acasă, în bibliotecă, mediatecă etc.);

- sau de la criteriile de *elaborare parcelară* (planuri de învățământ concepute separat pe niveluri de învățământ) *și monodisciplinară a instruirii*, la criteriile de *elaborarea globală* (plan de învățământ conceput unitar pentru toate nivelurile de învățământ, cu deschidere spre educația permanentă) și *interdisciplinară* a instruirii, cu valorificarea integrală a obiectivelor specifice fiecărei trepte de învățământ.

B) Criteriile de dezvoltare curriculară a programelor școlare răspund unor exigențe de ordin funcțional și structural, asumate la nivel *macro-microstructural* (vezi *Curriculum școlar. Ghid metodologic*, 1996, pag19-28).

Exigențele de ordin funcțional reflectă orientările de politică a educației (*ideal - scopuri pedagogice*) adaptate la condițiile treptei școlare respective. Proiectarea reușitei școlare presupune definirea obiectivelor specifice în termenii unor acțiuni didactice potențiale, bazate pe seturi de conținuturi și de strategii de *predare-învățare-evaluare*, corespunzătoare finalităților macro-microstructurale asumate la nivelul procesului de învățământ.

Exigențele de ordin structural reflectă calitatea necesară resurselor pedagogice angajate, care asigură:

- ordonarea logică și pedagogică a elementelor componente ale programei (*obiective-conținuturi-metodologie-evaluare*);

- stimularea coerenței legăturilor dintre elementele care asigură eficiența acțiunii didactice (*subiect*-proiect didactic-mesaj didactic-repertoriu comun-*obiect*-circuite de conexiune inversă externe și interne);

- valorificarea orientărilor pedagogice, de bază, incluse în cadrul unui *ghid metodologic aplicativ*, centrat asupra optimizării raporturilor dintre: obiectivele specifice - conținuturile cu potențial formativ maxim - strategiile de *predare-învățare-evaluare* eficiente - criteriile de operaționalizare adaptabile la diferite situații concrete.

Dezvoltarea curriculară a programelor școlare evidențiază importanța prioritară a finalităților microstructurale angajate la nivelul procesului de învățământ, asumate, direct și indirect, în calitate de:

- *obiective generale* ale treptei de învățământ respective: *competențe și performanțe* exprimate în termeni de *cunoștințe-capacități-atitudini*;

- *obiective specifice* ale disciplinei de învățământ respective: cunoștințe, capacități și atitudini cognitive realizabile pe domenii, capitole, subcapitole;

- *obiective concrete* ale disciplinei de învățământ respective - rezultate din operaționalizarea obiectivelor generale și specifice - exprimate în termenii unor

situații de învățare bazate pe *deprinderi-strategii-informații logice-atitudini cognitive*, cu efecte formative multiple în plan *cognitiv-afectiv-psihomotor*.

Analiza managerială a activității de proiectare curriculară presupune valorificarea resurselor de creație pedagogică existente la nivelul a două acțiuni complementare:

- acțiunea de planificare externă a elementelor componente ale activității didactice/educative;
- acțiunea de organizare internă a elementelor componente ale activității didactice/educative.

A) Planificarea externă a elementelor componente ale activității didactice/educative este realizabilă în funcție de trei tipuri de valori pedagogice potențiale:

a) competențele și *performanțele* posibile la nivel *minim-mediu-maxim*, disponibilizate orientativ în cadrul acțiunii didactice, pe circuitul *funcțional-structural* stabilit între : *obiective-conținuturi-metodologie-evaluare*;

b) condițiile angajate, la nivel de resurse, de natură:

- *pedagogică*: *vezi* relația *subiect-obiect*/profesor-elev, desfășurată pe circuitul *comunicării-cunoașterii-creației* didactice/educative;
- *psihologică*: *vezi* potențialul de învățare al elevului, calitățile sale de personalitate, cunoscute și valorificate de cadrul didactic;
- *socială*: *vezi* câmpul psihosocial care înconjură acțiunea didactică - clasa de elevi, microgrupurile, stilul educațional al cadrului didactic;

c) standardele definitorii pentru criteriul de optimalitate angajat în sens managerial la nivelul raportului existent între:

- calitatea randamentului școlar (vezi raportul "intrare" -"ieșire")
- calitatea corelației *subiect-obiect*, profesor-elev.

B) Organizarea internă a elementelor componente ale activității didactice/educative este realizabilă în funcție de următoarele cerințe de programare prioritar formativă:

a) raportarea la experiența anterioară a elevului (vezi rolul *testelor inițiale/predictive*);

b) stabilirea eșalonată a sarcinilor concrete sub forma unor *unități de conținut* cu încărcătură psihologică adecvată (vezi *corespondențele pedagogice* posibile și necesare între *obiectivele prioritar informative* și *obiectivele prioritar formative*;

c) exprimarea corectă a obiectivelor pedagogice concrete prin:

- definirea sarcinilor elevului în termeni de acțiune concentrată într-o singură operație observabilă, evaluabilă;
- accentuarea legăturilor dintre obiective;

- gradarea posibilităților de realizare a obiectivului la nivel: *minim-mediu-maxim*;
- integrarea metodelor-procedeelor-mijloacelor didactice la nivelul unor strategii didactice eficiente;
- angajarea probelor de evaluare până la nivelul calitativ al unor potențiale probe de autoevaluare.

d) evaluarea continuă a corespondențelor pedagogice, necesare în contextul didactic/educativ respectiv, între *obiectivele prioritar informative - obiectivele prioritar formative*.

7.3.3. Viziunea sistemică dezvoltată la nivelul proiectării curriculare valorifică atuurile tehnologice, programatice și creative ale activității de *predare-învățare-evaluare*, angajate pe termen lung, mediu și scurt.

Proiectarea pedagogică valorifică noțiunea de tehnologie didactică la nivelul sensului său original de construcție globală care asigură eficientizarea demersului instructiv/educativ prin alegerea conținuturilor, strategiilor de *predare-învățare-evaluare* și a formelor de organizare a activității în concordanță permanentă cu obiectivele generale, specifice și concrete asumate la nivel instituțional.

Proiectarea pedagogică reprezintă, în același timp, o activitate programată care angajează un ansamblu de acțiuni și de operații de anticipare a rezultatelor, acțiuni și operații construite la nivelul interdependenței dintre obiective - conținuturi - strategii de *predare-învățare-evaluare*. Desfășurarea acestora confirmă, pe de o parte, *structura stabilă* a proiectării pedagogice, valabilă la nivel general, particular, concret, iar pe de altă parte, resursele de *creativitate* ale cadrului didactic solicitate în activitatea de operaționalizare a obiectivelor în funcție de contextul psihosocial al fiecărui colectiv preșcolar, școlar, universitar etc.

Eficiența activității de proiectare presupune angajarea acțiunilor și a operațiilor de *planificare-programare-operaționalizare* la *nivel*:

- *global*, urmărind valorificarea resurselor de sistem ale educației, în plan funcțional (prioritatea formativă) și în plan structural (prioritatea corelației *subiect-obiect*);
- *permanent*, urmărind stabilizarea valorică a educației, prin plasarea demersului anticipativ înaintea declanșării oricărei secvențe de *predare-învățare-evaluare*;
- *tridimensional*, urmărind integrarea deplină a "probelor evaluative" (de *măsurare-apreciere-decizie*), inițiale, formative, sumative, *în cadrul* secvențelor de *predare-învățare-evaluare*, instituționalizate conform cerințelor programelor preșcolare, școlare, universitare etc.

Conținutul activității de proiectare pedagogică valorifică astfel *un algoritm al acțiunii eficiente* în plan sistemic, bazat pe următoarele operații:

a) stabilirea scopului activității, procesat pe circuitul ideal pedagogic-scopuri pedagogice-obiective pedagogice generale-obiective pedagogice specifice;

b) cunoașterea resurselor (calitatea elevilor, colectivului școlar, mediului școlar, comunității educative teritoriale și locale) și a condițiilor (externe - interne) de realizare efectivă a activității;

c) organizarea logico-funcțională a conținutului de *predat-învățat-evaluat* în cadrul unor *unități de instruire* (discipline, module de studiu, capitole, subcapitole, grupuri de lecții, lecție), cu descrierea unor "tabele de specificații" dezvoltate până la nivelul "pașilor mici";

d) definitivarea obiectivelor concrete, operaționale, deduse din obiectivele generale și specifice, adaptate/adaptabile la condițiile clasei de elevi, mediului școlar, comunității educative locale;

e) elaborarea raporturilor de *corespondență pedagogică necesară permanent între: obiectivele concrete - resursele activității* (conținuturi-metodologie-condiții de instruire/educație) - *modalitățile de evaluare* a rezultatelor (anticipate prin intermediul obiectivelor concrete).

Obiectivarea acțiunilor de proiectare pedagogică implică elaborarea unor instrumente metodologice aplicabile la nivel global (anual), intermediar (trimestrial, pe capitole, pe grupuri de activități/lecții etc.), concret (în cadrul unei activități/lecții etc.) - vezi Radu, Ion, T., 1986, pag.47, 48.

A) Proiectarea pedagogică a activității anuale solicită o viziune sistemică, de ansamblu, care implică:

a) definirea obiectivelor generale și specifice, procesate la nivel de *scopuri* ale *disciplinei* sau *modulului* de studiu;

b) structurarea conținutului prin delimitarea unor macrounități de instruire/educație (capitole, subcapitole, teme, grupuri de lecții etc.) plasate pe o coordonată, reală sau virtuală, de corelații verticale (intradisciplinare), orizontale (interdisciplinare) sau transversale (transdisciplinare);

c) valorificarea ritmului de învățare în raport cu timpul real destinat studiului *frontal-individual-pe grupe*, la nivelul interacțiunii posibile și necesare între: instruirea/educația *formală-nonformală-informală*.

B) Proiectarea pedagogică a activității trimestriale continuă proiectarea *anuală* prin următoarele acțiuni complementare:

a) definirea obiectivelor specifice în termenii stabiliți la nivel instituțional;

b) stabilirea temelor pe capitole corespunzător obiectivelor specifice definite anterior, cu precizarea intervalelor de timp necesare pentru realizarea acestora cu clase de elevi de nivel minim-mediu-maxim;

c) delimitarea subcapitolelor/grupurilor de lecții, corespunzător unor categorii de obiective operaționalizate/operaționalizabile, centrate, mai ales, asupra

unor probleme recapitulative, realizabile în termeni de analiză-sinteză şi de evaluare sumativă;

d) avansarea unor posibile strategii de *predare-învăţare-evaluare*, eficiente la nivelul obiectivelor propuse.

C) Proiectarea sistemului de lecţii implică următoarele acţiuni şi operaţii complementare:

a) precizarea obiectivelor specifice ale subcapitolului (deprinderi-capacităţi-atitudini cognitive), plecând de la obiectivele specifice ale capitolului şi ale disciplinei sau modulului de studiu;

b) analiza logico-funcţională a conţinutului subcapitolului, care urmăreşte selecţionarea elementelor esenţiale de ordin informativ-formativ, valorificate/valorificabile conceptual (*stăpânirea cunoştinţelor*)-experimental (*transfer operaţional*)-practic (*exprimarea* personalităţii elevului);

c) delimitarea lecţiilor care asigură realizarea obiectivelor specifice ale subcapitolului, asumate, în orice variantă de organizare, la nivelul unei activităţi de *predare-învăţare-evaluare*;

d) identificarea obiectivelor pedagogice concrete, corespunzător obiectivelor specifice ale disciplinei/modulului de studiu, capitolului, subcapitolului;

e) precizarea resurselor necesare pentru atingerea obiectivelor concrete: conţinuturi - metodologie - condiţii de învăţare;

f) angajarea probelor de evaluare a modului de realizare a obiectivelor concrete, cu valoare *diagnostică-prognostică.*

D) Proiectarea lecţiei implică următoarele acţiuni şi operaţii:

a) identificarea obiectivelor interne, cu valoare de *obiective concrete*, deduse din *obiectivele terminale* ale sistemului de lecţii;

b) ordonarea logică a conţinutului în raport de obiectivele concrete: fapte, evenimente, fenomene, concepte, reguli, principii, formule etc.;

c) prefigurarea structurii lecţiei la nivelul corespondenţei pedagogice dintre obiective concrete-resurse-modalităţi de evaluare, realizabilă prin unităţi de instruire/educaţie, angajate/angajabile *frontal-individual-pe grupe*;

d) alcătuirea probelor de evaluare, integrate în structura activităţii didactice/educative în sens *sumativ-formativ.*

CAPITOLUL 8

PRACTICA PROIECTĂRII PEDAGOGICE

Practica proiectării pedagogice valorifică perspectiva dezvoltării curriculare la nivelul a două domenii de referință:

- domeniul *organizării unui învățământ diferențiat*;
- domeniul *organizării activității didactice/educative concrete*.

8.1. PROIECTAREA UNUI ÎNVĂȚĂMÂNT DIFERENȚIAT

Proiectarea unui învățământ diferențiat presupune valorificarea tuturor formelor de organizare a corelației *profesor-elev*, realizabilă în activitatea de *predare-învățare-evaluare* într-un cadru *frontal, individual* sau *pe grupe*.

Această acțiune solicită operaționalizarea conceptului de *învățământ diferențiat* implicat, în mod direct și indirect, la nivelul strategiilor de dezvoltare curriculară, analizate, în plan teoretic și metodologic, în capitolul anterior.

8.1.1. Învățământul diferențiat reprezintă forma de organizare a corelației *profesor-elev* care urmărește individualizarea deplină a activității de instruire/educație. Această formă de organizare a corelației pedagogice *subiect-obiect*, vizează "adaptarea acțiunii instructiv-educative la particularitățile psihofizice ale fiecărui elev în parte pentru a asigura o dezvoltare integrală optimă și o orientare eficientă a aptitudinilor proprii, cu scopul integrării creatoare în activitatea socială" (*Dicționar de pedagogie*, 1979, pag.208).

Învățământul diferențiat determină "itinerariile" activității de *predare-învățare-evaluare*, ținând seama de:

a) particularitățile psihologice intelectuale (competențe cognitive obiectivate în capacitatea de: achiziție - interpretare - aplicare - analiză-sinteză - evaluare critică *a cunoștințelor*) și *nonintelectuale* (trăsături de personalitate: temperamentale, aptitudinale, atitudinale, volitive, caracteriale) ale elevului;

b) particularitățile mediului socio-cultural din care provine elevul: codul lingvistic (simplu, complex; reproductiv, inovator); tipul de socializare realizat;

calitatea pedagogică a familiei, a grupurilor nonformale, a comunității educative locale, a organizației școlare absolvită anterior.

A) Învățământul diferențiat, individualizat, are un fundament filosofic, teleologic, tehnologic, praxiologic (vezi Przesmycki, Halina, 1991, pag.11-31).

Fundamentul filosofic susține practica unei pedagogii diferențiate, care valorifică integral: resursele de educabilitate maximă ale fiecărui elev; posibilitățile educaționale de egalizare a șanselor de reușită școlară, existente în cazul fiecărui elev; normele de acțiune didactică/educativă care conferă fiecărui elev un potențial de *formare-dezvoltare* optimă.

Fundamentul teleologic susține orientarea unei pedagogii diferențiate prin asumarea unor finalități care vizează atât valorile *macrostructurale* de sistem (dezvoltarea interacțiunilor sociale dintre mediul școlar-mediul extrașcolar; perfecționarea corelației profesor-elev; stimularea învățării autonome) cât și valorile *microstructurale*/de proces (dezvoltarea capacităților; îmbogățirea cunoștințelor; deblocarea motivației pentru învățare).

Fundamentul tehnologic susține organizarea unor "module de formare" care asigură: folosirea eficientă a timpului școlar, elaborarea proiectelor individuale și colective, analiza "nevoilor speciale", legitimarea noilor strategii de *muncă autonomă* și de autoevaluare continuă.

Dispozitivele activității diferențiate valorifică relația existentă între *resursele umane* existente (calitatea elevilor și a profesorilor) - *cunoștințele și capacitățile* solicitate conform programelor de instruire/educație - *structura organizației școlare*. Pot rezulta astfel trei modalități de organizare a diferențierii (vezi Przesmycki, Halina, 1991, pag.16):

- diferențierea la nivelul corelației dintre resursele umane existente și cerințele programelor de instruire/educație (*diferențiere la nivelul procesului de învățare);*
- diferențierea la nivelul corelației dintre cerințele programelor de instruire/educație și structura organizației școlare (*diferențiere la nivelul conținutului învățării);*
- diferențierea la nivelul corelației dintre structura organizației școlare și resursele umane existente (*diferențiere la nivelul organizării învățării*, în clasă, pe grupe, subgrupe).

Fundamentul praxiologic susține condițiile de aplicare a "dispozitivelor de diferențiere", legitimate la nivel de:

- echipe de creație pedagogică instituționalizate (consilii consultative, catedre, comisii metodice,etc) angajate în activitatea de elaborare a obiectivelor, tabelelor de progres școlar, fișelor de muncă independentă etc.;
- mijloace pedagogice orientate special pentru motivarea pozitivă a activității de *predare-învățare-evaluare* (prin diferite *"tehnici de animare"*);

- iniţiative pedagogice asumate pentru gestionarea suplă a *timpului real*, şcolar şi extraşcolar, destinat studiului, realizării învăţării la parametrii de "eficacitate optimală";

- informări periodice oferite "partenerilor": colectiv didactic al clasei, elevi, părinţi, reprezentanţi ai comunităţii educative locale, factori de decizie managerială de la nivel local, teritorial etc.;

- ajustări structurale, posibile la nivelul reconstituirii/mobilităţii filierelor, profilurilor, specializărilor, examenelor anuale şi finale etc.

B) Învăţământul diferenţiat presupune elaborarea unui diagnostic iniţial care vizează cunoaşterea nivelului real de pregătire al elevilor în vederea proiectării unor posibile şi necesare "itinerarii de învăţare" individualizate (vezi Przesmycki, Halina, 1991, pag.34-63).

Această activitate pedagogică de mare complexitate angajează două tipuri de evaluare, care intervin la nivelul oricărei activităţi didactice/educative proiectată în sens curricular.

Evaluarea cumulativă urmăreşte *măsurarea sumei* de cunoştinţe şi capacităţi dobândită la un anumit moment al activităţii de instruire/educaţie. *Aprecierea* şi *decizia* pedagogică, posibile şi necesare în funcţie de *suma* de cunoştinţe şi capacităţi *măsurată* în prealabil, presupune raportarea acesteia la *standardele de competenţă şi de performanţă* stabilite la nivelul programelor de instruire/educaţie.

Pedagogia diferenţiată valorifică, astfel, două trăsături importante ale evaluării cumulative: caracterul *punctual*, evident în cazul *măsurării* nivelului de pregătire atins de elevi într-un anumit moment al procesului de învăţământ; caracterul *normativ*, evident în cazul *operaţiilor de apreciere şi decizie*, orientate conform cerinţelor programelor de instruire/educaţie.

Evaluarea formativă urmăreşte *controlul pedagogic* al activităţii didactice/educative şi "repunerea ei în discuţie" - la nivelul realizării: proiectului pedagogic, comunicării pedagogice, repertoriului comun (profesor-elev), circuitelor de conexiune inversă, externe şi interne (vezi structura acţiunii educaţionale/didactice) - în vederea perfecţionării sale continue. Efectele autoreglatorii declanşate au un caracter permanent, evident la nivelul *corelaţiei subiect-obiect*. Evaluarea formativă devine, astfel, (re)sursa *autoformării-autodezvoltării* elevului dar şi a profesorului, angajat într-un proces social de perfecţionare continuă a practicii sale pedagogice, realizată/realizabilă în mediul şcolar şi extraşcolar.

Pedagogia diferenţială valorifică două perspective de abordare a activităţii didactice/educative existente la nivelul evaluării formative:

- perspectiva comportamentală, centrată asupra performanţelor elevilor, evidente până la sfârşitul unei activităţi concrete, perspectivă care asigură reuşita şcolară a majorităţii elevilor (aproximativ 90-95%) *dacă* sunt respectate integral

cerinţele de proiectare pedagogică proprii modelului de "învăţare deplină" (Bloom, Carrol);

- perspectiva cognitivă, orientată asupra competenţelor elevilor, stimulate, pe termen scurt, mediu şi lung, prin strategii de instruire prin descoperire, demonstraţie (rezolvare de probleme) şi problematizare (rezolvare de situaţii-problemă) proprii modelelor teoretice de învăţare activă (Piaget, Galperin, Bruner etc.).

Realizarea diagnosticului iniţial solicită parcurgerea următoarelor etape:

- determinarea condiţiilor favorabile, posibile şi necesare la nivelul organizaţiei şcolare respective;
- alegerea a *două-trei* obiective generale valabile la nivelul fiecărei secvenţe de instruire/capitol, subcapitol, grup de lecţii;
- stabilirea obiectivelor specifice/intermediare, valabile la nivelul "programului-nucleu", respectiv a *programului de bază* "pe care toţi elevii trebuie să-l parcurgă pentru a putea progresa şi a trece la o clasă superioară sau pentru a reuşi la un examen final" (Przesmycki, Halina, 1991, pag.38);
- definitivarea strategiilor de ierarhizare a obiectivelor, în diferite variante: de la simplu la complex, de la concret la abstract, de la analiză la sinteză sau într-o formulă cronologică, evidenţiind, în toate situaţiile evocate, "rolul progresiei inverse";
- stabilirea obiectivelor concrete, respectiv a acţiunilor concrete prin care elevii realizează *programul de bază* la nivelul unei activităţi didactice/educative.

Grila de evaluare, care poate fi elaborată în acest context, valorifică acţiunea de operaţionalizare a obiectivelor specifice/intermediare, proiectate de profesor ca performanţe concrete ale elevului, realizabile la "niveluri acceptabile", maxime, medii, minime, până la sfârşitul activităţii didactice/educative respective. Ea poate fi susţinută prin diferite "suporturi materiale", scrise (teste docimologice), orale (interviuri, consultaţii), grafice (cu diferite forme şi structuri favorabile *măsurării-aprecierii-deciziei*) etc., dezvoltate la nivelul condiţiilor de învăţare proiectate în plan extern (spaţiul şi timpul pedagogic disponibil) şi intern (încrederea acordată elevului, eliminarea oricăror "etichetări", prejudecăţi etc.).

Strategiile pedagogiei diferenţiate valorifică diagnosticul iniţial plecând de la capacitatea acestuia de a verifica *eterogenitatea* proceselor de învăţare, care subliniază importanţa motivaţiei şi a vârstei elevilor, a ritmurilor lor de muncă, a stilurilor cognitive exersate, a modalităţilor de comunicare şi de expresie adoptate (vezi Przesmycki, Halina, 1991, pag.65).

Diagnosticul iniţial anticipează diferite circuite de *progresie pedagogică diferenţiată, individualizată*, evidenţiind, pe de o parte, nivelul achiziţiilor dobândite de elev într-un anumit moment al existenţei sale, iar pe de altă parte, "bi-

lanțul" realizat după parcurgerea unei secvențe didactice/educative care vizează un subcapitol, capitol, an sau chiar ciclu de învățământ.

Analiza eterogenității elevilor reprezintă "punctul de plecare al pedagogiei diferențiate" (Idem, pag.70). Realizarea învățământului diferențiat, individualizat, angajează, astfel, cunoașterea și valorificarea pedagogică a următoarelor tipuri de eterogenitate (vezi pag.70-96):

a) eterogenitatea determinată socio-economic, evidentă la nivelul condiției materiale a familiei/elevului dar și a organizației școlare și a comunității locale respective;

b) eterogenitatea determinată socio-cultural, evidentă la nivelul limbajului și a valorilor dobândite de elev în familie, în mediul comunității educative locale, în grupurile nonformale și informale frecventate sistematic, în cadrul organizației școlare absolvită anterior;

c) eterogenitatea determinată de calitatea psihopedagogică a familiei, evidentă la nivelul poziției adoptate față de elev, care poate fi caracterizată prin: activism sau pasivitate, respectiv prin coerență sau incoerență (lipsa unor reguli sau aplicarea diferită a unor reguli de fiecare membru al familiei);

d) eterogenitatea determinată de calitatea organizației școlare, evidentă la nivelul resurselor materiale (arhitectura școlii, baza didactico-materială disponibilă) și umane (formarea inițială și continuă a cadrelor didactice, competența pedagogică demonstrată de colectivul didactic al clasei, stilurile educaționale adoptate);

e) eterogenitatea determinată de caracteristicile psihologice ale elevului, implicate în activitatea de învățare: motivație și afectivitate diferită angajată în învățare; vârsta diferită a elevilor din cadrul aceleiași clase (posibilă în condițiile unui start școlar mobil: 6 sau 7 ani); ritmuri de învățare diferite; modalități diferite de organizare a timpului real acordat învățării; stiluri cognitive diferite (inductive-deductive-analogice; convergente-divergente); strategii de învățare diferite (globală/sintetică, analitică; algoritmice, euristice; în serie, prin încercare și eroare);

f) eterogenitate determinată la nivelul modalităților de comunicare și exprimare ale elevului (diferite prin ponderea limbajului extern-intern, oral-scris, situativ-contextual; cu reacție rapidă-lentă; cu organizare structurată-spontană; cu implicații individuale-colective etc.);

g) eterogenitatea determinată la nivelul modalităților de dobândire a cunoștințelor (diferite la nivelul: tipului de memorie primară/pe termen scurt-secundară/pe termen lung; tipului de gândire: convergentă-divergentă; inductivă-deductivă-analogică etc.).

Controlul pedagogic, realizabil la nivelul eterogenității colectivului clasei, solicită perfecționarea strategiilor de diferențiere a instruirii/educației, aplicabile

în cadrul unor forme specifice de organizare a corelației profesor-elev, valabile, simultan sau succesiv, în plan frontal, pe grupe, individual.

8.1.2. Realizarea învățământului diferențiat în cadrul formelor de organizare a corelației profesor-elev la nivel frontal-pe grupe-individual angajează o "luptă deschisă contra eterogenității" care trebuie susținută permanent prin mijloace specifice proiectării pedagogice de tip curricular.

Cele trei forme de organizare a corelației profesor-elev au o bază managerială obiectivă, dependentă de structura psihologică a personalității umane, care include:

- o dimensiune generală/trăsăturile generale ale personalității elevului, care constituie premisa organizării unui *învățământ frontal eficient*;
- o dimensiune particulară/trăsăturile particulare ale personalității elevului, evidente la nivelul unor categorii de elevi, premisa organizării unui *învățământ pe grupe eficient*;
- o dimensiune individuală/trăsăturile unice ale fiecărei personalități a elevului, premisa unui *învățământ individual eficient*.

A) Învățământul frontal organizează corelația *subiect-obiect* la nivelul unei structuri globale în cadrul căreia, pe de o parte, "profesorul îndrumă și conduce activitatea tuturor elevilor din clasă", iar pe de altă parte, "fiecare elev efectuează ceea ce i se cere de către profesor" (Țîrcovnicu, Victor, 1981, pag.13).

Această formă de organizare a corelației *profesor-elev*, cu o vechime de peste 300 de ani(vezi Jan, Amos, Comenius și opera sa *Didactica magna*, publicată în anul 1627) instituționalizează *învățământul pe clase și lecții*, care reprezintă, în esență, o modalitate de activitate didactică/educativă *colectivă*, proiectată pe baza unui scop pedagogic *comun*, realizabil însă în grade diferențiate, în funcție de posibilitățile fiecărui elev.

Învățământul formativ prezintă următoarele *avantaje metodologice*:

- angajează activitatea profesorului la nivelul întregii clase într-un cadru care "rămâne principala formă de organizare a procesului de învățământ", cadru "susceptibil de largi posibilități de optimizare" (Țîrcovnicu, Victor, 1981, pag.17);
- dirijează activitatea elevului în direcția însușirii cunoștințelor, deprinderilor și strategiilor fundamentale proiectate la nivelul fiecărei discipline de învățământ;
- orientează inițiativa și creativitatea elevului pe baza unor tehnici de muncă intelectuală dobândite anterior, valorificând mijloacele de instruire puse la dispoziție de profesor;

- generează efecte formative relevante în planul educației socio-morale (dezvoltarea sentimentelor, convingerilor și atitudinilor superioare tipice activităților realizate în colectiv.

Practica învățământului frontal întreține, în același timp, următoarele *trăsături negative*:

- caracterul predominant magistrocentrist al *predării*, care "limitează activitatea elevului, (...) aflat întotdeauna într-un raport de dependență față de profesor" (Țîrcovnicu, Victor, 1981, pag.16);
- caracterul predominant dirijist al *predării-învățării*, care nu stimulează, în suficientă măsură, activitatea independentă și gândirea divergentă a elevului;
- caracterul predominant pasiv al *predării-învățării*, care "nu poate asigura decât în rare cazuri, participarea tuturor elevilor la procesul de învățământ, atât din cauza numărului mare de elevi cu care se lucrează, cât și a diferențelor însemnate dintre aceștia în ce privește inteligența, aptitudinile, ritmul de muncă și chiar nivelul de pregătire anterioară" (Țîrcovnicu, Victor, 1981, pag.24).

Depășirea acestor limite presupune implicarea actului pedagogic de diferențiere a instruirii/educației la nivelul structurii de organizare frontală a corelației *profesor-elev*. Soluțiile clasice vizează:

- "stabilirea unor relații de tip nou între profesor și elevi, prin utilizarea mai intensivă a metodelor euristice (...), prin alternarea organizării frontale a învățământului cu organizarea lui individuală și pe grupe" (Țîrcovnicu, Victor, 1981, pag.28);
- deschiderea strategiilor instruirii directive la nivelul unor proiecte pedagogice de tip curricular, care vizează perfecționarea tuturor componentelor procesului de învățământ (obiective-conținut-metodologie-evaluare) angajate/angajabile și în sens nondirectiv;
- organizarea unor grupe de studiu mobile, activate în condiții stimulative reale, care vizează asigurarea succesului școlar al tuturor elevilor;
- perfecționarea comunicării pedagogice *subiect-obiect* atât la nivelul unor circuite verticale (*profesor-elev*) cât și la nivelul unor circuite orizontale (*elev-elev*), operabile în cadrul clasei și în cadrul grupelor și a subgrupelor de studiu formate în mod deliberat sau spontan;
- adaptarea stilului educațional al profesorului la condițiile colectivului clasei de elevi, cu orientarea prioritară a acestuia de la reflexele autoritare închise spre atitudinile participative deschise;
- respectarea integrală a ritmului de muncă propriu fiecărui elev, valorificabil în contextul unor strategii de *predare-învățare-evaluare* active, (auto)perfectibile în sens curricular.

Pedagogia diferențiată stimulează eficacitatea învățământului frontal la nivelul secvențelor de instruire/educație construite special pentru "transformarea

elevului în actor al învățării" (vezi Przesmycki, Halina, 1991, pag.97-100). Soluțiile, angajate în plan *funcțional-structural*, vizează următoarele aspecte:

- evidențierea liniei de start, trasată prin intermediul diagnosticului inițial;
- adaptarea conținuturilor la nivelul unor grupe reale/virtuale care includ: elevi cu *goluri* în cunoștințele fundamentale; elevi cu nivel limitat de cunoștințe; elevi cu probleme de vocabular; elevi cu cunoștințe-capacități achiziționate la standarde minime-medii-maxime; elevi-problemă (foarte slabi-foarte buni);
- adaptarea proceselor de învățare la ritmurile de activitate ale elevilor, stabilind: *suporturi didactice* diferite; *strategii de predare-învățare-evaluare* diferite; *tehnici de evaluare finală* aplicate la nivelul lucrărilor de sinteză și de consolidare a cunoștințelor, valorificate în mod diferențiat, individualizat;
- stimularea *elevilor-problemă*, situați la limita inferioară-superioară a standardelor de *performanță-competență*, prin strategii de diferențiere/individualizare specifice: activități autonome, fișe de muncă speciale, contracte/proiecte de activitate individuală, tehnici de muncă în (micro)grup.

B) Învățământul pe grupe organizează corelația *subiect-obiect* la nivelul unor microcolectivități depistate, de regulă, în cadrul clasei de elevi, plecând de la anumite trăsături tipice care solicită strategii speciale de diferențiere a instruirii/educației.

Învățământul pe grupe reprezintă cea mai nouă formă de organizare a corelației *profesor-elev*, fiind o creație a curentului sociocentrist, promovat îndeosebi la începutul secolului XX. Experimentele realizate vizează diverse formule pedagogice: munca liberă pe grupe (Roger Cousinet), educația morală în colective de muncă (A.S.Makarenko), activități organizate conform centrelor de interes (Ovid Decroly), educația organizată în comunități de muncă și de viață concepute ca grupe de bază, grupe mici, grupe mobile etc (Peter Petersen), etc.

Forma de organizare a corelației *profesor-elev*, angajată la nivelul învățământului pe grupe, oferă avantajul proiectării unor microstructuri școlare flexibile, care pot deveni eficiente în cadrul colectivului clasei, dacă prin activarea unor strategii pedagogice diferențiate, subordonate unor scopuri formative de anvergură (Buzas, Laszlo, 1976).

Calitatea metodologică a acestei forme de organizare a corelației *profesor-elev* depinde de modul de constituire a grupelor. Practica pedagogică evidențiază următoarele alternative posibile:

- grupe organizate pe criterii exterioare (ordinea alfabetică, poziția în băncile din clasă) - grupe organizate pe criterii interne (relațiile didactice, psihologice, sociale, existente în cadrul clasei);
- grupe constituite în mod dirijat (după diferite criterii: nivel intelectual, performanțe școlare) - grupe constituite spontan (prin opțiuni libere, pe baza unor relații de prietenie);

- grupe instituționalizate în cadrul clasei - în afara clasei, favorabile unor raporturi formale și nonformale;

- grupe de elevi cu statut ridicat/preferențial în raport cu colectivul clasei de elevi și cu colectivul didactic al clasei - grupe de elevi cu statut marginalizat, în raport cu colectivul clasei de elevi și cu colectivul didactic al clasei;

- grupe normale, de 3-8 membri, active în interiorul clasei de elevi - grupe mari, care pot deveni active și în afara clasei de elevi;

- grupe stabile (din punct de vedere al duratei/perioada unui an de învățământ, aplicabile la toate disciplinele de învățământ) - grupe mobile (care pot fi înființate/desființate, transformate pe parcursul anului de învățământ; care pot fi aplicate numai la o dissciplină sau la câteva discipline de învățământ).

Instruirea/educația diferențiată solicită activarea unor grupe: constituite pe criterii interne, dirijate în sens pedagogic, instituționalizate formal-nonformal în cadrul clasei, cu o mărime normală de 3-8 membri, cu un statut în egală măsură stabil și dinamic, adaptabil la condițiile de schimbare proprii unui proiect dezvoltat la nivel curricular. În acest context, "sunt mai indicate grupele neomogene - constituite din elevi cu niveluri diferite de inteligență, de performanță, de aptitudini - fiindă ele sporesc coeziunea dintre elevi, ajută la formarea unor relații sociale mai trainice", stimulând creșterea randamentului școlar al fiecărui elev în parte (vezi Țîrcovnicu, Victor, 1981, pag.172).

Eficiența învățământului pe grupe depinde de calitatea următoarelor acțiuni care trebuie angajate la nivelul unor strategii de diferențiere/individualizare a instruirii/educației:

- pregătirea specială a elevilor și a cadrelor didactice pentru tipul de corelație *subiect-obiect*, proiectabilă și realizabilă în contextul evocat;

- alegerea adecvată a temelor, structurate în cadrul unor secvențe cu o complexitate gradată (modul de studiu, capitol, subcapitol, grup de lecții), divizibile "în mai multe subteme repartizate spre studiere la grupe diferite de elevi" (Țîrcovnicu, Victor, 1981, pag.178);

- orientarea conținutului activității pe grupe în direcția unor teme comune și a unor teme diferențiate, raportabile la standardele de performanță stabilite în cadrul programelor școlare;

- valorificarea bazei didactico-materiale a școlii pentru organizarea activității pe grupe.

Dezvoltarea curriculară a activității pe grupe implică parcurgerea următoarelor etape:

- orientarea preliminară a profesorilor în legătură cu modul de stabilire a grupelor și de elaborare a proiectului pedagogic de tip curricular;

- studierea și prelucrarea secvențelor didactice (modul de studiu, capitol, subcapitol, grup de lecții, lecție) la nivelul grupelor constituite;

- pregătirea răspunsurilor orale şi scrise (referate, lucrări de analiză-sinteză, lucrări practice, conspecte/documentaţii, rezolvări de probleme, rezolvări de *situaţii-problemă*);

- prezentarea şi discutarea răspunsurilor orale şi scrise (referate, lucrării de analiză-sinteză, lucrări practice, conspecte/documentaţii, rezolvări de probleme, rezolvări de situaţii-problemă etc.);

- analiza şi valorificarea rezultatelor în sens diferenţiat, individualizat;

- definitivarea concluziilor în cadrul grupei, dar şi la nivel frontal şi individual.

Activitatea pe grupe, proiectată şi dezvoltată în sens curricular, oferă astfel următoarele *avantaje de ordin metodologic:*

- stimularea educaţiei morale, cu efecte în planul învăţării/comunicării sociale; stimularea responsabilităţii în condiţii de colectiv, cu efecte în planul autoinstruirii; stimularea angajării individuale şi sociale, cu efecte în planul relaţiilor de colaborare/ajutor reciproc, implicate în proiectarea învăţării, proiectarea muncii, proiectarea creaţiei etc.;

- stimularea educaţiei intelectuale în condiţii de acţiune intensivă, permanetizată la nivelul dezvoltării operaţiilor gândirii, (re)surselor de creativitate ale elevului, interiorizării motivelor sociale ale învăţării;

- stimularea capacităţilor de exersare şi de valorificare a tehnologiilor specifice instruirii diferenţiate: contracte, proiecte de activitate, fişe speciale de activitate etc.

Pedagogia diferenţiată permite depăşirea aspectelor critice constatate în practica instruirii/educaţiei pe grupe:

- angajarea unor acţiuni de proiectare cu grad ridicat de dificultate, care solicită importante resurse materiale (timp-spaţiu pedagogic adecvat, mijloace de învăţământ adecvate etc.);

- învăţarea fragmentară, fărâmiţată după *subtemele* propuse în cadrul fiecărei secvenţe didactice (modul de studiu, capitol, subcapitol, grup de lecţii, etc.)

- activarea limitată adesea la nivelul elevilor buni şi foarte buni;

- întreţinerea competiţiei negative, la nivelul clasei sau al grupei, cu "riscul scindării", sancţiunii opresive, etichetării descurajante etc.;

- polarizarea conducerii între un autoritarism şi liberalism excesiv, care încurajează fie autocraţia fie indisciplina.

Ç) Învăţământul individual reprezintă cea mai veche formă de organizare a corelaţiei profesor-elev.

Această formă este anterioară învăţământului frontal, care a instituit în secolul XVII, organizarea instruirii/educaţiei pe clase şi lecţii. Învăţământul individual corespunde momentului în care societatea, pe de o parte, "avea nevoie de

un număr mic de persoane instruite", iar pe de altă parte nu beneficia, de un număr adecvat de cadre specializate în instruirea şi educaţia copiilor.

În acest context, organizarea învăţământului revenea "părinţilor - reprezentând clasele dominante - care angajau un profesor sau mai mulţi spre a-şi instrui copiii". Iar metodologia angajată reflecta situaţia specială creată. Astfel, "chiar dacă în cameră învăţau mai mulţi copii, *profesorul se ocupa cu fiecare elev în parte*" (Ţîrcovnicu, Victor, 1981, pag.51).

Învăţământul individual evoluează de la soluţia extremă, inaplicabilă social, în cadrul căreia "fiecare profesor lucrează cu un elev în parte în ritmul acestuia", la procedeele de inspiraţie curriculară, integrate în diferite strategii de acţiune didactică organizată frontal sau în grup: fişe de muncă individuală, teme pentru acasă individuală, sarcini de învăţare (joc, muncă sau creaţie) individualizate în mediul şcolar sau extraşcolar.

Această formă de organizare a corelaţiei *profesor-elev* stimulează, pe de o parte, învăţarea individuală, independentă, posibilă inclusiv la nivelul unor mijloace de instruire tipice societăţii informatizate (vezi *instruirea programată; instruirea asistată pe calculator*). Pe de altă parte, ea întreţine riscul diminuării influenţelor morale pozitive, posibile doar în cazul unor activităţi organizate frontal sau pe grupe.

Învăţământul frontal angajează practic două modalităţi de organizare a corelaţiei *subiect-obiect*, dependente, pe de o parte, de specificul treptei şi a disciplinei de învăţământ, iar, pe de altă parte, de particularităţile comunităţii educative, organizaţiei şcolare, colectivului de elevi (vezi Ţîrcovnicu, Victor, 1981, pag.54-56):

- modalitatea de organizare a corelaţiei *subiect-obiect* la nivelul unor acţiuni didactice/educative care solicită "profesorului să se ocupe de instruirea unui singur elev": educaţie estetică (muzică, arte plastice), educaţie fizică (discipline sportive individuale), educaţie tehnologică (îndrumările/consultaţiile individuale); activităţile de instruire/educaţie nonformală (cercuri de specialitate, aplicative etc.);

- modalitatea de organizare a corelaţiei *subiect-obiect* la nivelul unor acţiuni didactice care solicită "*realizarea unor sarcini şcolare de către fiecare elev, independent de colegii săi*, cu ajutor sau fără ajutor din partea cadrului didactic" (Ţîrcovnicu, Victor, 1981, pag.54).

Învăţământul individual vizează îndeosebi operaţia de fixare şi consolidare a cunoştinţelor, realizabilă prin activităţi: cu teme comune, cu teme diferenţiate pe grupe de nivel, cu teme diferenţiate pentru fiecare elev.

Activitatea individuală, realizată/realizabilă prin *teme comune*, solicită fiecărui elev - *după* parcurgerea unei secvenţe didactice (modul de studiu, capitol, subcapitol, grup de lecţii, lecţii) - "să execute singur şi pentru sine exerciţiile

date de profesor, aceste exerciţii fiind aceleaşi pentru toţi, buni sau slabi, dinamici sau lenţi" (Dottrens, Robert, şi colaboratorii, 1970, pag.55).

Activitatea individuală realizată/realizabilă pe *grupe nivel* solicită elevilor rezolvarea prin efort propriu a unor *teme diferenţiate*, ca volum şi grad de dificultate, în vederea asigurării succesului şcolar la standarde de *performanţă* minime-medii-maxime, obţinute prin îndrumarea permanentă a profesorului, cu îndrumarea parţială a profesorului, fără îndrumarea profesorului.

Activitatea individuală realizată/realizabilă *personalizat* propune *teme diferite*, adaptate particularităţilor fizice şi psihice şi ritmului de muncă propriu fiecărui elev. Această activitate "urmăreşte progresul necontenit şi sistematic al fiecărui elev pe baza propriei lui activităţi, şi eliminarea greşelilor ivite pe parcursul instruirii şi educării lui" (Ţîrcovnicu, Victor, 1981, pag.56).

Învăţământul individual - care poate fi proiectat în cadrul clasei şi în afara clasei (vezi rolul consultaţiilor realizate individual sau la nivel de microgrup) - prezintă următoarele avantaje de ordin metodologic:

- stimulează activitatea independentă a elevului, încrederea în (re)sursele de reuşită şcolară ale acestuia, deschise perfecţionării în sensul educaţiei permanente şi în sensul autoeducaţiei;
- stimulează activitatea profesorului de cunoaştere şi de asistenţă psihopedagogică a fiecărui elev, realizabilă pe baza instituţionalizării *fişelor şcolare*;
- stimulează activitatea profesorului de proiectare curriculară a unor strategii de predare-învăţare-evaluare necesare pentru însuşirea tehnicilor de muncă intelectuală, eficiente în cadrul fiecărei discipline de învăţământ;
- stimulează capacitatea profesorului de operaţionalizare a unor metode/procedee de instruire integrabile în orice strategie de *predare-învăţare-evaluare*: munca elevului cu manualul şi alte cărţi, observarea independentă, experimentul, tehnicile de instruire programată, tehnicile de instruire asistată pe calculator, fişele de lucru individuale, necesare pentru:

- verificarea, recuperarea, consolidarea, aprofundarea cunoştinţelor;
- dezvoltarea unor capacităţi şi atitudini relevante la nivelul personalităţii elevilor;
- realizarea unor exerciţii gradulae, cu conţinut diferenţiat;
- stimularea muncii de cercetare, de investigaţie ştiinţifică (fişe de exerciţii cu caracter euristic, fişe cu scop creativ-inventiv, inovator etc.);
- individualizarea temelor pentru acasă (vezi Ţîrcovnicu, Victor, 1981, pag.76-130).

Proiectarea unei instruiri/educaţii diferenţiate presupune "combinarea muncii frontale cu cea de grup şi individuală, care sporeşte eficienţa procesului de învăţământ", în general, a activităţii didactice (lecţie etc.), în mod special (vezi Ţîrcovnicu, Victor, 1981, pag.238).

Practica proiectării pedagogice de tip curricular solicită realizarea unui învățământ diferențiat, individualizat, în contextul oricărei forme de organizare a corelației *subiect-obiect* (frontal-pe grupe-individual), angajând "procese specifice strategiei adaptării învățământului la trăsăturile elevului".

Instruirea diferențiată - deosebită de *instruirea diversificată*, realizată prin școli speciale, profiluri de studii, specialități, profesii - "vizează adaptarea activității de învățare la posibilitățile diferite ale elevilor, la capacitatea de înțelegere și la ritmul de lucru propriu unor grupuri de elevi sau chiar fiecărui elev în parte" (Radu, Ion, T., 1978, pag.13).

Resursele instruirii diferențiate implică realizarea unei acțiuni de individualizare a învățării, deosebită de "învățarea individuală în care fiecare elev învață izolat de ceilalți". Aceste resurse angajează procedee practice de proiectare diferențiată, care vizează:

- *gradarea materiei* conform ritmurilor de învățare virtuale ale elevilor *foarte buni-buni-medii-slabi*;
- crearea condițiilor psihosociale, individuale și de grup, pentru realizarea unei activități de *învățare independentă*;
- disponibilizarea unui set adecvat, cantitativ și calitativ, de *mijloace de instruire eficiente*, pe termen scurt, mediu și lung.

Diferențierea și individualizarea instruirii rămâne o probă a viabilității proiectării pedagogice de tip curricular, pe circuitul *obiective* pedagogice deschise - *conținuturi* pedagogice deschise - *strategii* de predare-învățare-evaluare deschise, perfectibile în sensul unei *creativități* pedagogice superioare.

8.2. PROIECTAREA ACTIVITĂȚII DIDACTICE/EDUCATIVE

Practica proiectării curriculare concentrează calitățile instruirii/educației diferențiate la nivelul activităților didactice/educative concrete (lecție, oră de dirigenție etc.).

8.2.1. Activitățile didactice concrete pot fi clasificate pe baza a două criterii de referință (vezi Ionescu, Miron, 1995, pag.223):

A) Criteriul formei preponderente *de realizare a corelației profesor-elev*:
a) activități didactice frontale: lecția, seminarul, activitatea în laborator, activitatea în cabinet, activitatea în atelierul/lotul școlar, excursia didactică, vizionarea de spectacole cu scop didactic; vizite (în întreprinderi, instituții etc.) cu scop didactic, etc.;

b) activităţi didactice dirijate la nivel de grup: consultaţii, meditaţii, cercuri de specialitate, concursuri şcolare, vizionări de spectacole, vizite organizate în grup; sesiuni de comunicări, dezbateri, serate literare etc.;
c) activităţi didactice individuale: studiul individual, munca independentă, consultaţii individuale, teme individuale (referate, compuneri, lucrări practice, rezolvări de probleme), lectură suplimentară, elaborarea de proiecte individuale, elaborarea unor materiale didactice etc.;

B) Criteriul locului de desfăşurare a activităţii didactice:
a) activităţi realizate în mediul şcolar: lecţia, consultaţiile, meditaţiile - individuale şi de grup; studiu individual; activităţi în cabinet, laborator, atelier/lot şcolar; cercuri pe materii, concursuri şcolare, temele acasă etc.;
b) activităţi realizate în mediul extraşcolar: cercuri tehnice, activităţi de club, tabără, serbări, excursii, activităţi artistice, sportive; vizionări de spectacole etc.

În contextul activităţilor didactice concrete, ***lecţia*** rămâne "forma de bază principală, dominantă, la nivelul procesului de învăţământ" (Cerghit, Ioan, coordonator, 1983, pag.11).

*A) **Definirea lecţiei***, în sens prioritar curricular, presupune depăşirea cadrului clasic, fixat chiar de la nivelul etimologiei cuvântului: *lectio*, în limba greacă înseamnă: *a citi cu glas tare, a audia, a lectura, a medita*. În aceşti termeni calitatea lecţiei de "activitate a elevilor desfăşurată sub îndrumarea profesorului" (Dicţionar *de pedagogie*, 1979, pag.247) trebuie dezvoltată la nivelul unei corelaţii virtuale, care evidenţiază, pe de o parte, necesitatea profesorului de ***"a lectura esenţialul"***, iar, pe de altă parte, angajarea formativă a elevului, special pentru ***"a medita eficient"***, *înaintea lecţiei şi ca efect al lecţiei*.

În definirea lecţiei, criteriul proiectării curriculare, evidenţiază importanţa obiectivelor *generale-specifice-concrete* determinante pedagogic în raport cu conţinuturile instruirii şi cu strategiile de *predare-învăţare-evaluare*, angajate la nivelul corelaţiei profesor-elev . În această accepţie, lecţia poate fi interpretată ca "un program didactic", bazat pe "un sistem de acţiuni structurate" adecvat conform unor obiective operaţionale, realizabile, la nivelul întregului colectiv de elevi, "într-o atmosferă de lucru congruentă" (vezi Ionescu, Miron, 1982, pag.93).

*B) **Coordonatele lecţiei*** reflectă structura unui "model tridimensional" care defineşte funcţionalitatea, structura şi calea de operaţionalizare a procesului de învăţământ.

a) coordonata funcţională a lecţiei vizează obiectivele generale şi specifice ale activităţii stabilite în cadrul unor documente de politică a educaţiei (plan de învăţământ - programe şcolare) care reflectă în plan didactic finalităţile siste-

mului de educație (definite la nivelul: idealului pedagogic - scopurilor pedagogice);

b) coordonata structurală a lecției vizează resursele pedagogice angajate în cadrul activității la nivel material (spațiul-timpul didactic disponibil, mijloacele de învățământ disponibile), informațional (calitatea programelor școlare, materialelor documentare, informatizate etc.) și uman (calitățile pedagogice ale profesorului, capacitățile elevilor);

c) coordonata operațională a lecției vizează acțiunea de proiectare și realizare a obiectivelor concrete ale activității, deduse din obiectivele generale și specifice ale lecției, cu respectarea particularităților clasei de elevi, prin angajarea creativității pedagogice a profesorului în sensul valorificării depline a resurselor (conținuturi-metodologie-condiții de instruire) și a modalităților de evaluare necesare în contextul didactic respectiv.

C) Delimitarea variabilelor lecției presupune următoarele acțiuni:

a) interpretarea curriculară a "modelului tridimensional", care evidențiază existența unor *variabile independente de profesor* (vezi dimensiunea *funcțională-structurală* a lecției) și a unor *variabile dependente de profesor* (vezi *dimensiunea operațională* a lecției care angajează creativitatea pedagogică și responsabilitatea socială a profesorului în vederea realizării unei *activități didactice de calitate* în orice context *funcțional-structural*).

b) Activarea unui model managerial de analiză a lecției, operabil în termeni de:

- *intrare*: obiective-conținuturi-profesor-elevi;
- *desfășurare a activității didactice*: predare-învățare-evaluare; mesaje pedagogice realizate într-un anumit câmp psihosocial; comportamente de răspuns ale elevilor; circuite de conexiune inversă externă și internă;
- *ieșire*: elevi care au dobândit, la diferite grade de performanță și de competență: cunoștințe și capacități, strategii de cunoaștere, aptitudini generale și specifice, atitudini comportamentale.

c) Angajarea unui model de analiză-sinteză a lecției, care evidențiază:

- *coerența externă a variabilelor*, dezvoltată curricular la nivelul corelației dintre finalitățile macrostructurale (ideal pedagogic-scopuri pedagogice) și finalitățile microstructurale (obiective generale-obiective specifice-obiective operaționale), corelație care reflectă logica externă a activității didactice respective;
- *coerența internă a variabilelor*, dezvoltată curricular la nivelul corelației dintre: *obiective-conținuturi-metodologie-evaluare*, corelație care reflectă logica internă a activității didactice respective.

d) Definitivarea unui model de evaluare critică externă a lecției, aplicabil în activitatea de inspecție școlară (realizată de managerii școlari: profesori-

metodiști, directori de unități (pre)școlare, inspectori școlari), care urmărește stabilirea unei decizii optime la nivelul raportului existent între:

- *variabilele independente*, care *condiționează* logica de acțiune externă a profesorului (vezi dimensiunea funcțională-structurală a lecției);

- *variabilele dependente*, care *determină* logica de acțiune internă a profesorului (vezi dimensiunea operațională a lecției, care angajează: proiectarea obiectivelor concrete; competența elaborării mesajului didactic; competența elaborării repertoriului comun profesor-elev; competența realizării circuitelor de conexiune inversă; aptitudinea de valorificare a potențialului maxim al colectivului de elevi, al grupelor de elevi, al fiecărui elev în parte).

e) Instituționalizarea unui model de evaluare critică internă a lecției, care vizează degajarea (re)surselor de perfecționare continuă a activității, prin:

- valorificarea deplină a variabilelor lecției, în contextul unei proiectări și dezvoltări curriculare, deschisă permanent în direcția realizării unei *instruiri educații diferențiate*;

- valorificarea deplină a variabilelor lecției în contextul raportării lor permanente la experiența de viață a elevului, premisa metodologică a unei *instruiri educații diferențiate eficiente*;

- valorificarea deplină a variabilelor lecției în contextul corelării permanente a educației/instruirii *formale-nonformale-informale* la nivelul unor strategii de *predare-învățare-evaluare* autoperfectibile în cadrul unei *pedagogii diferențiate, individualizate*.

D) Clasificarea tipurilor de lecție rămâne o necesitate în contextul numeroaselor posibilități de proiectare și de realizare concretă a unei activități didactice la nivelul clasei de elevi. Această acțiune presupune definirea conceptelor pedagogice operaționale de: *sarcină didactică fundamentală, tip de lecție, variantă de lecție* (vezi Nicola, Ioan, 1996, pag.439-446).

Sarcina didactică fundamentală reprezintă obiectivul principal sau dominant ale lecției care poate viza: comunicarea unor cunoștințe, formarea unor strategii și atitudini cognitive, sistematizarea unor cunoștințe și capacități; evaluarea unor cunoștințe, aptitudini și atitudini dobândite anterior etc.

Tipul de lecție desemnează un anumit mod de organizare și desfășurare a activității de *predare-învățare-evaluare* în vederea realizării sarcinii didactice fundamentale.

Varianta de lecție reprezintă "structura concretă a unei lecții impusă, pe de o parte, de tipul căruia îi aparține, iar pe de altă parte, de factorii variabili ce intervin" (Nicola, Ioan, 1996, pag.440). Pot exista astfel numeroase variante de lecție, în condițiile în care sarcina didactică fundamentală, proprie fiecărui tip de lecție, implică o diversitate de obiective operaționale, realizabile în modalități

diferite, dependente de natura raporturilor declanşate între variabilele independente şi variabilele dependente ale activităţii didactice respective.

Perspectiva didacticii tradiţionale construieşte schema de clasificare a *tipurilor şi a variantelor de lecţie* la nivelul unor formule care fărâmiţează structura unitară a activităţii de *predare-învăţare-evaluare*, inclusiv la nivelul formelor de organizare a corelaţiei *profesor-elev*, în sens frontal, pe grupe, individual (vezi Nicola, Ioan, 1996, pag.443-447):

- *lecţie de comunicare* (cu următoarele *variante*: lecţie de descoperire pe cale inductivă, lecţie de descoperire pe cale deductivă, lecţie introductivă, lecţie-prelegere, lecţie-seminar, lecţie-problematizată, lecţie-dezbatere, lecţie de asimilare a noilor cunoştinţe prin activitatea pe grupe, lecţie de comunicare pe baza instruirii programate, lecţie în care predomină activitatea independentă a profesorului; lecţie în care predomină activitatea independentă a elevilor);

- *lecţie de formare a priceperilor şi deprinderilor lecţie de muncă independentă* (cu următoarele *variante*: lecţie pe bază de exerciţii aplicative, lecţie bazată pe munca independentă realizată cu ajutorul textului programat, lecţie practică în atelierul/lotul şcolar, lecţie bazată pe muncă independentă realizată cu ajutorul fişelor, lecţie bazată pe munca independentă realizată în cadrul lucrărilor de laborator, lecţia de creaţie);

- *lecţie de recapitulare şi sistematizare de fixare şi consolidare* (cu următoarele *variante*: lecţie de recapitulare realizată cu ajutorul textului programat, lecţie de recapitulare şi sistematizare realizată cu ajutorul fişelor, lecţie de recapitulare şi de sistematizare realizată pe bază de referat, lecţie de sinteză;

- *lecţie de verificare şi apreciere control şi evaluare* (cu următoarele *variante*: lecţie de verificare realizată prin chestionare orală, lecţie de verificare realizată prin teme scrise, lecţie de verificare şi evaluare realizată prin lucrări practice, lecţie de verificare şi evaluare realizată cu ajutorul testelor docimologice, lecţie destinată analizei produselor activităţii elevilor/lucrări scrise, lucrări practice, rezultate la testele docimologice aplicate etc.

Perspectiva proiectării şi a dezvoltării curriculare solicită o taxonomie a tipurilor de lecţie, realizate în clasă simultan ca activităţi de *predare-învăţare-evaluare* care integrează variabilitatea situaţiilor didactice la nivelul formelor de organizare a corelaţiei *profesor-elev*, orientate *frontal, pe grupe* sau *individual* în direcţia unei instruiri/educaţii diferenţiate, individualizate, de maximă eficienţă pedagogică şi socială.

O asemenea taxonomie devine posibilă prin raportarea lecţiei la *obiective pedagogice de competenţă şi de performanţă* care reflectă dimensiunea teleologică şi axiologică a finalităţilor macrostructurale.

Criteriul competenţei permite angajarea unor priorităţi metodologice evidente, *în ultima instanţă*, la nivelul valorilor cognitive dobândite în cadrul lecţi-

ei, valori care nu exclud, ci din contră, presupun prezența unor repere active de ordin socio-afectiv și psiho-motor.

Criteriul performanței permite delimitarea unor priorități metodologice, care reflectă competențele angajate, evidente, în ultima instanță, la nivelul unor *obiective informativ-formative* aflate în permanentă interacțiune:

a) Criteriul competenței vizate prioritar în cadrul unor secvențe didactice mai extinse (an de studiu, modul de studiu, capitol) permite avansarea următoarelor tipuri de lecție:

- lecție care vizează prioritar formarea capacității de *achiziționare a cunoștințelor*;
- lecție care vizează prioritar formarea capacității de *înțelegere a cunoștințelor* achiziționate anterior;
- lecție care vizează prioritar formarea capacității de *aplicare a cunoștințelor* achiziționate și interpretate anterior
- lecție care vizează prioritar formarea capacității de *analiză-sinteză a cunoștințelor* achiziționate, interpretate și aplicate anterior,
- lecție care vizează prioritar formarea capacității de *evaluare critică a cunoștințelor* achiziționate, interpretate, aplicate și analizate-sintetizate, anterior.

b) Criteriul performanței vizate prioritar în cadrul unor secvențe didactice mai restrânse (capitol, subcapitol) permite avansarea următoarelor tipuri de lecție:

- lecție care vizează prioritar *stăpânirea materiei*,
- lecție care vizează prioritar realizarea unor *transferuri operaționale*,
- lecție care vizează prioritar realizarea unor *produse care exprimă personalitatea elevului;*
- lecție care vizează prioritar dobândirea unor *cunoștințe și capacități*,
- lecție care vizează prioritar dobândirea unor *strategii cognitive*;
- lecție care vizează prioritar dobândirea unor *atitudini (cognitive, comportamentale/afective, motivaționale, caracteriale).*

Practica proiectării și a devoltării curriculare a activității didactice, orientată la nivelul unei *instruiri/educații diferențiate* eficiente, argumentează importanța *lecției mixte* sau *combinate* care este centrată prioritar asupra realizării interdependenței *obiective-conținuturi-metodologie-evaluare* și a corelației pedagogice *profesor-elev*.

În această accepție, "planul unei activități didactice" eficiente are ca reper "evenimentele" care intervin la nivelul lecției mixte/combinate, adaptabile la orice tip sau variantă de lecție exersată în mediul școlar (vezi Nicola, Ioan, 1996, pag.443-444):

- organizarea clasei/captarea atenției, motivarea elevilor;

- actualizarea elementelor învățate anterior;
- pregătirea elevilor pentru asimilarea noilor cunoștințe, capacități etc.;
- comunicarea obiectivelor care vizează asimilarea noilor cunoștințe, capacități etc.;
- asimilarea noilor cunoștințe, capacități etc.;
- sistematizarea și fixarea cunoștințelor, capacităților etc. *predate-învățate-evaluate;*
- valorificarea circuitelor de conexiune inversă externă și internă, necesare pentru autoreglarea activității didactice *pe tot parcursul* desfășurării acesteia.

D) Asumarea unui model orientativ de planificare a lecției reprezintă un exercițiu managerial necesar pentru perfecționarea practicii de proiectare pedagogică a fiecărui cadru didactic.

Modelul pe care îl propunem valorifică analizele realizate anterior, din perspectiva proiectării-dezvoltării curriculare și a pedagogiei diferențiate, individualizate. Aplicarea sa angajează, în egală măsură, rigoarea epistemică proprie conceptelor pedagogice fundamentale și creativitatea didactică proprie educatoarelor, învățătorilor, profesorilor de valoare.

Modelul de proiectare a lecției poate fi aplicat și la nivelul altor activități didactice realizabile în mediul școlar.

Funcționalitatea modelului angajează acțiunea socială a unui *reper metodologic* valabil și pentru factorii de conducere implicați în inspecția școlară de specialitate, în acțiunile complexe de evaluare a calității procesului de învățământ.

Structura modelului sugerează, în fond, strategia *managementului școlar*, care orientează activitatea de conducere a procesului de învățământ în sens *sistemic-optim-inovator*, la nivelul liniei de continuitate existentă între *cercetarea pedagogică* fundamentală-orientată-aplicativă.

Proiect de activitate didactică/lecție
- model orientativ

1) Tema lecției (a grupului de lecții, a subcapitolului, a capitolului)

2) Subiectul lecției (titlul lecției care va fi *predată-învățată-evaluată*)

3) Tipul lecției (conform obiectivelor predominante/sarcinii didactice fundamentale)
4) Scopul lecției (exprimă sintetic obiectivele generale și specifice ale grupului de lecții, subcapitolului, capitolului/vezi și tipul lecției, sarcina didactica fundamentală)

5) Obiectivele operaționale/concrete (deduse din *scopul lecției* și din obiectivele specifice stabilite la nivelul programei școlare) - **schema de elaborare**: *acțiunile elevului* (observabile, evaluabile) - *resursele necesare* (conținut-metodologie-condiții de instruire:interne-externe) - *modalitățile de evaluare* (pe parcursul activității - la sfârșitul activității)

6) Conținutul de predat-învățat-evaluat (corespunzător obiectivelor specifice-concrete/operaționale)

7) Metodologia de predare-învățare-evaluare (stabilită în concordanță cu obiectivele pedagogice concrete/operaționale) include:
- întrebările - tip *exercițiu*
- întrebările - tip *problemă*
- întrebările - tip *situații-problemă*
- sarcinile didactice, fundamentale-operaționale, de *predare-învățare-evaluare*
- deschiderile metodologice (procedee, metode, strategii de *predare-învățare-evaluare*
- mijloacele de învățământ (disponibilizate/disponibilizabile)

8) Scenariul didactic
- evenimentele didactice/corespunzător tipului de lecție
- reactualizarea unor cunoștințe, capacități, strategii cognitive
- prezentarea/crearea unor probleme, situații-problemă
- dirijarea învățării prin:
  - strategii de comunicare-învățare
  - strategii de cercetare-învățare
  - strategii de acțiune-învățare
  - strategii de programare-învățare (instruire programată, instruire asistată pe calculator)
- evaluarea soluțiilor adoptate pentru rezolvarea *problemelor*, pentru rezolvarea *situațiilor-problemă*
- fixarea soluțiilor/răspunsurilor prin aprofundare în condiții de interpretare, aplicare, analiză-sinteză, evaluare critică
- stabilirea temelor pentru acasă: generale - individualizate; recomandări metodologice, bibliografice

9) **Concluzii**
- evaluarea globală/caracterizare generală
- decizii cu valoare de diagnoză-prognoză: note şcolare, aprecieri, observaţii, caracterizări etc.
- stabilirea liniei/liniilor de perspectivă.

Realizarea proiectului de activitate/lecţie, la nivelul unei practici şcolare din ce în ce mai complexe şi diversificate, angajează capacităţile şi resursele de creativitate pedagogică proprii cadrului didactic aflat în diferite ipostaze manageriale:
- profesor (educatoare, învăţător, institutor)
- profesor-diriginte
- profesor-metodist
- profesor-consilier
- profesor-cercetător
- profesor-director de unitate de învăţământ
- profesor-inspector şcolar.

8.2.2. Activităţile educative concrete realizabile în mediul şcolar şi extraşcolar angajează următorul model de proiectare pedagogică:

A) Obiective generale: educaţia intelectuală, educaţia morală, educaţia tehnologică, educaţia estetică, educaţia fizică;

B) Obiective specifice/conţinuturi specifice, dezvoltate în cadrul fiecărui obiectiv general, conform cerinţelor:
- ciclului, anului de învăţământ
- programelor oficiale adoptate la nivel central, teritorial, local.

C) Obiective concrete/operaţionalizate de profesor (în special de profesorul-diriginte) în conformitate cu:
- condiţiile existente la nivelul organizaţiei şcolare şi la nivelul colectivului clasei de elevi (analizată ca microgrup/unitate psihosocială);
- formele de organizare disponibile la nivelul: activităţii profesorului-diriginte, activităţii didactice, activităţii de orientare şcolară şi profesională, activităţii extradidactice/extraşcolare, activităţii cu familia etc.

D) Formele de organizare a activităţii:
- *activitatea profesorului-diriginte*: coordonarea colectivului didactic, proiectarea şi realizarea tematicii orelor de dirigenţie, cunoaşterea psihopedagogică a elevilor (individual, a colectivului clasei), colaborarea cu familia, cu comunitatea educativă locală);

- *activitatea cadrelor didactice de diferite specialităţi*: valorificarea pedagogică permanentă a conţinutului instruirii, realizabilă din perspectiva: educaţiei *intelectuale-morale-tehnologice-estetice-fizice*;

- *activitatea de orientare şcolară şi profesională*/realizabilă la nivelul clasei şi al organizaţiei şcolare: informări, vizite, dezbateri, excursii tematice, studiu de caz, întâlniri cu specialiştii etc.;

- *activitatea extradidactică/extraşcolară*: cercuri, tabere, excursii tematice, vizite, vizionări de spectacole etc.;

- *activitatea cu părinţii*: vizite la domiciliu, consultaţii la şcoală (oferite de profesorul-diriginte, de profesorii clasei, de directorii şcolii), lectorate tematice, şedinţe la nivelul clasei etc.

E) Termen de realizare

F) Factori responsabili (individual, colectiv).

Acest model de proiectare pedagogică poate fi aplicat la două niveluri de referinţă:

- nivelul conţinutului: activitatea profesorului-diriginte, activitatea cu familia, activitatea extradidactică/extraşcolară etc.

- nivelul timpului de realizare: ciclu, an, trimestru şcolar.

În acest context, semnificativă rămâne activitatea educativă proiectată şi realizată de *profesorul-diriginte*. Ea este instituţionalizată la nivelul unui document oficial - *Caietul dirigintelui* - care angajează respectarea următoarelor principii:

a) principiul continuităţii activităţii pe tot parcursul unui ciclu şcolar (gimnazial, liceal, profesional)

b) principiul valorificării sistemului de relaţii cu: colectivul didactic al clasei, clasa de elevi, familia elevului, comunitatea educativă locală;

c) principiul aplicării cunoştinţelor de pedagogie, psihologie, sociologie în cadrul acţiunii de cunoaştere psihopedagogică a clasei şi a elevului;

d) principiul deschiderii permanente a activităţii în direcţia cultivării creativităţii pedagogice a *profesorului-diriginte*.

Conţinutul "*Caietului*" reflectă dinamica interioară a acestor principii articulate la nivelul următoarei *structuri de funcţionare pedagogică* efectivă (vezi Cristea, Sorin, 1991; vezi *Caietul dirigintelui*, 1996):

A) Informaţii generale necesare pentru organizarea activităţii educative condusă de *profesorul-diriginte*

a) informaţii despre elevi:

- colectivul de elevi al clasei
- colectivul de conducere al clasei
- elevi cu rezultate deosebite în plan şcolar şi extraşcolar

- elevi cu probleme deosebite în plan şcolar şi extraşcolar

b) informaţii despre profesorii clasei:

- colectivul didactic al clasei
- orarul clasei
- rezultatele la lucrările scrise/practice: trimestriale, anuale

c) informaţii despre părinţi:

- adrese, numere de telefon, sistem de comunicare operativă
- comitetul cetăţenesc de părinţi.

B) Planificarea activităţii educative:

a) planul de perspectivă al activităţii educative

b) planul tematic al orelor de dirigenţie

c) planul activităţii de orientare şcolară şi profesională

d) planul activităţii extradidactice/extraşcolare

e) planul activităţii cu familia.

C) Caracterizarea clasei şi a elevilor

a) fişa de caracterizare a clasei/completată anual, la sfârşitul ciclului

- informaţii generale
- dinamica grupului
- specificul clasei ca unitate psihosocială (climat socio-afectiv, microgrupuri formate, rolul liderilor formali-informali, valorile impuse la nivelul clasei)
- situaţia educaţională a colectivului/exprimată printr-o caracterizare generală, realizată în funcţie de următoarele criterii: rezultatele şcolare în raport cu posibilităţile minime-maxime; disciplina colectivului, profilul socio-moral al colectivului, linia de perspectivă a colectivului;

b) fişa de observaţie a elevului/investigaţie longitudinală (vezi Holban, Ion, coordonator, 1978, pag.31-39), care presupune:

- prezentarea faptei pedagogice semnificative observate şi a sursei de informare (*profesor-diriginte*, colectivul didactic, familia, colectivul de elevi, comunitatea educativă locală)
- interpretarea psihopedagogică a faptei pedagogice consemnate (clasificarea pe grupe de probleme, deosebirea esenţialului de neesenţial, raportarea informaţiei esenţiale la sistemul psihic uman/vezi vârsta elevului, astfel încât fiecare faptă observată să contribuie la caracterizarea unui fenomen psihic sau mai multor fenomene psihice)
- măsuri şi rezultate obţinute în timp;

c) fişa şcolară, care vizează următoarele aspecte:

- informaţii generale despre elev (date biografice, date despre familie, date despre mediul socio-educaţional al familiei, grupului de prieteni, comunităţii locale;

- rezultatele activității școlare și extrașcolare (mediile anuale obținute la disciplinele școlare incluse în planul de învățământ, succese deosebite realizate în plan școlar și extrașcolar, probleme/dificultăți deosebite în activitatea de învățare și în plan comportamental/în mediul școlar și extrașcolar);
- *dezvoltarea fizică și starea sănătății*/în colaborare cu medicul școlar sau cu medicul de circumscripție (antecedente medicale, deficiențe fizice și senzoriale, probleme de sănătate apărute pe parcursul școlarității, recomandări medicale importante pentru procesul de învățământ);
- *caracterizarea psihopedagogică a elevului* la sfârșitul anului, ciclului de învățământ (realizabilă pe baza: informațiilor acumulate în *fișa de observație*, interpretării lor adecvate, accentuării trăsăturilor pozitive) vizează următoarele fenomene (caracterizate sintetic sau printr-un calificativ):
- *spiritul de observație* (percepție perfecționată/aptitudine generală);
- *atenția* (volum, stabilitate, concentrare, mobilitate, distribuție);
- *motivația* (*atitudinea față de învățare*: învață de teama familiei sau pentru a fi răsplătit de aceasta - învață numai pentru notă, pentru promovarea clasei, pentru examen - învață pentru a-și îmbogăți cunoștințele; *interesele socio-profesionale*: de cunoaștere/științifică, artistică, social-umanitare - aplicative/tehnice, practic-agricole, social-politice, - de divertisment/mondene, sportive, casnic-gospodărești; *tendințele de evoluție*: motivație inferioară/satisfacții, interese de ordin biologic, material, personal, imediat; motivație superioară/valori morale, intelectuale, estetice, politice, religioase etc.);
- *deprinderile*/de studiu individual, de muncă independentă, de aplicare a informației științifice, de analiză-sinteză a informației, de creație etc. (indicatori caracteristici: calitatea acțiunii automatizate, capacitatea acesteia de integrare în activitatea de învățare);
- *afectivitatea* (stări emoționale-sentimente-pasiuni);
- *voința* (capacitatea de a sesiza necesitatea efortului voluntar, capacitatea de a întreține efortul voluntar);
- *memoria*/întipărire, păstrare, actualizare (mecanică-logică, rapidă-lentă);
- *gândirea* (calitatea informațiilor logice dobândite: noțiuni-judecăți-raționamente/inductive, deductive, analogice; calitatea operațiilor fundamentale: analiză-sinteză, generalizare-abstractizare, comparație logică, concretizare logică; calitatea operațiilor instrumentale de tip: algoritmizat-euristic; calitatea gândirii de tip: convergent-divergent);
- *inteligența generală* (capacitatea de a relaționa, de a corela, de a raporta generalul la particular, de a rezolva probleme și situații-problemă);
- *inteligența verbală*/aptitudinea verbală de a sesiza rapid sensul cuvintelor și al frazelor, de a întreține fluiditatea verbală (vezi calitatea limbajului oral - ca-

litatea limbajului scris; vezi realizarea funcţiilor limbajului: de comunicare-cunoaştere-reglare a vieţii psihice);

- *trăsături temperamentale* (tendinţe: introvertit-extrovertit-combinat; stabil-instabil-combinat; sanguinic-coleric-flegmatic-melancolic);

- *trăsături aptitudinale*/exprimă eficienţa activităţii elevului în termeni de *produs* şi de *proces* (vezi aptitudinile generale - aptitudinile speciale/pentru anumite domenii);

- *trăsături caracteriale*/latura relaţională a personalităţii elevului (tendinţe în atitudinea elevului faţă de sine: se subapreciază, se suprapreciază, se autoapreciază echilibrat; tendinţe în atitudinea elevului faţă de colectiv: integrare-neintegrare, participare-neparticipare, încredere-neîncredere; tendinţe în atitudinea elevului faţă de activitatea de învăţare, muncă şi creaţie: vezi ponderea atitudinii afective, motivaţionale, caracteriale; vezi ponderea atitudinii caracteriale care poate fi structurată în sens prioritar cognitiv-volitiv-afectiv-motivaţional; vezi gradul de dirijare voluntară a conduitei elevului).

D) Orientarea şcolară şi profesională a elevului

- opţiunile şcolare şi profesionale ale elevului/la sfârşitul fiecărui an şcolar, la sfârşitul ciclului şcolar;
- opţiunile şcolare şi profesionale ale familiei/la sfârşitul fiecărui an şcolar, la sfârşitul ciclului şcolar;
- aprecierea opţiunii elevului şi a familiei/prin raportare la informaţiile din fişa de observaţie a elevului şi din fişa şcolară;
- recomandarea finală/cu consultarea colectivului didactic şi a familiei.

Proiectarea activităţilor educative presupune respectarea structurii lecţiei, cu anumite accente specifice, determinate la nivel funcţional. În acest sens, tipică este *ora de dirigenţie* al cărei scop angajează o activitate bazată pe *convorbirea etică*, orientată pedagogic din perspectiva următoarelor "principii ordonatoare" (vezi Neacşu, Ioan, 1993, pag. 10):

- principiul individualizării şi al diferenţierii pozitive;
- principiul motivaţiei autostimulatoare;
- principiul competenţei morale productive;
- principiul cultivării pluralismului;
- principiul iniţiativei creatoare.

Obiectivele generale asumate la nivelul *orei de dirigenţie* vizează conţinuturile/dimensiunile proprii activităţii de *formare-dezvoltare* a personalităţii, în contextul pedagogiei moderne şi postmoderne: *educaţia intelectuală - educaţia morală - educaţia tehnologică - educaţia estetică - educaţia fizică.*

Obiectivele specifice vizează conținuturile dezvoltate în funcție de:
- particularitățile ciclului și ale anului de învățământ, evaluate la nivel de: educație științifică; educație civică, educație economică, educație politică, educație juridică, educație filosofică, educație religioasă; educație profesională, educație în vederea integrării școlare, profesionale și sociale; educație artistică - plastică, muzicală literară etc.; educație sportivă, educație igienico-sanitară;
- instituționalizarea "noilor educații" la nivel de : educația pentru democrație, educația demografică, educația ecologică, educația sanitară modernă, educația casnică modernă, educația pentru petrecerea tipului liber etc. (vezi Văideanu, George, 1996);
- orientările programelor de educație, adoptate la nivel local (comisia metodică a diriginților, comisia de orientare școlară și profesională) teritorial (inspectorat școlar, casa corpului didactic, centrul de asistență psihopedagogică) și central: "managementul grupului educat, educația pentru sănătate, educația bunului cetățean, educația prin și pentru cultură și civilizație, educația pentru timpul liber, educația pentru viața de familie, cunoașterea psihopedagogică, autocunoașterea în vederea dezvoltării carierei, educația pentru protecția civică, educația pentru protecția consumatorilor" (vezi *Consultații pentru activitatea educativă*, 1996).

Obiectivele concrete pot fi provocate la "grade de specificitate și nonspecificitate care concură la producerea comportamentului social", stimulând: participarea la viața colectivului clasei; angajarea în activități cooperante; formarea *capacități de*: a gândi independent și critic în diferite situații de viață, a argumenta logic acțiunile eficiente, a aplica strategii și cunoștințe dobândite în mediul școlar și extrașcolar, "a ajunge la adevăr fără a solicită sprijinul altora" (vezi Neacșu, Ioan, 1993, pag.12).

Conținutul orei de dirigenție are o pondere *morală*, angajând un ansamblu de "abilități metacognitive asociate fie educației sociale, fie educației profesionale", valabile la nivelul *formării-dezvoltării* permanente a personalității elevilor: abilitatea de a raționa; abilitatea de a lucra în echipă; abilitatea de a valorifica spiritul practic; abilitatea de a fi întreprinzător; abilitatea de a convinge, abilitatea de a acționa adecvat în contexte valorice diferite, abilitatea de a valorifica experiența dobândită în diferite situații școlare și extrașcolare (Idem, vezi pag.12, 13).

Strategiile pedagogice, perfectibile la nivelul *orei de dirigenție*, pot fi dezvoltate, cu prioritate, pe fondul metodelor specifice educației morale: explicația morală, convorbirea morală, referatele/informările cu tematică morală, povestirea morală, dezbaterea morală, exemplul moral, analiza/studiul de caz - cu sens moral, exercițiul moral, aprobarea-dezaprobarea morală. Din această perspectivă metodologică, ora de dirigenție poate fi interpretată ca o activitate de *convorbire etică*.

Evaluarea pedagogică a activității realizată de elevi la nivelul *orei de dirigenție* implică angajarea operațiilor de *măsurare-apreciere-decizie*, orientate în sens prioritar formativ, "cu multiplicarea criteriilor și a unghiurilor examinatoare: etic, psihologic, estetic, juridic, metacognitiv, antropologic, cultural, logic, social, familial etc.".

Această "evaluare minimă" necesară în cazul orei de dirigenție, presupune analiza capacității elevilor de a dezvolta judecăți morale în diferite situații și contexte concrete care solicită soluții normative, comparative, alternative, pragmatice, obiective, subiective, semnificative "pentru asimilarea unor noi valori socio-morale în plan personal" (Idem, vezi pag. 14).

Proiect de activitate educativă/oră de dirigenție
- model orientativ -

1) Tema activității educative/orei de dirigenție: reflectă obiectivele pedagogice generale ale educației: intelectuale-morale-tehnologice-estetice-fizice
2) Subiectul activității educative/orei de dirigenție: reflectă un obiectiv specific, din categoria celor stabilite în cadrul programelor activității educative adoptate la nivel central, teritorial, local, care vizează, cu prioritate, realizarea unei *dezbateri etice*
3) Tipul activității educative/orei de dirigenție: *dezbatere etică* proiectată conform obiectivelor specifice și metodei adoptate cu prioritate/exercițiul moral, convorbire morală, problematizare morală, asalt de idei cu conținut moral etc.
4) Scopul activității educative/orei de dirigenție/ exprimă sintetic obiectivele generale și specifice asumate
5) Obiectivele concrete/operaționale/ deduse de profesorul-diriginte din scopul activității educative/orei de dirigenție - schema de elaborare: acțiunile elevului (observabile în termeni de performanțe actuale, potențiale) - resursele umane (conținut preponderent etic - metodologie/vezi metodele folosite în cazul educației morale - modalitățile de evaluare:orientativă, stimulativă, pozitivă)
6) Conținutul activității educative/orei de dirigenție/corespunzător obiectivelor specifice și concrete asumate, orientate în sensul valorilor morale
7) Metodologia realizării activității educative/orei de dirigenție (stabilită conform obiectivelor concrete) angajează: exerciții morale, exemple morale, convorbiri morale, studii de caz, asalt de idei, cu mijloace pedagogice adecvate (material documentar ilustrativ, bibliografic, informatizat etc.)
8) Scenariul pedagogic
- captarea atenției/motivarea elevilor (pentru dezbaterea etică proiectată), din punct de vedere: moral, intelectual, tehnologic, estetic, fizic;

- actualizarea informațiilor anterioare importante pentru desfășurarea dezbaterii etice proiectate/vezi raportul asupra situației la învățătură și disciplină prezentat de elevi din conducerea clasei;
- pregătirea elevilor pentru dezbaterea etică/verificarea materialului documentar necesar (ilustrativ, bibliografic, informatizat etc.) și a modului în care au fost îndeplinite sarcinile prevăzute anterior (referate, conspecte, informații suplimentare, mijloace de instruire disponibile/ casetofon, video, calculator etc.)
- comunicarea obiectivelor concrete ale activității/comunicare axiologică - accent pe valorile morale ale temei, subiectului, supus dezbaterii;
- realizarea dezbaterii, în mod prioritar ca *dezbatere etică*, valorificând, în funcție de specificul colectivului clasei de elevi:
  - procedeul pedagogic al exemplificării (modele consacrate din știință, artă, economie, politică, filosofie, religie etc.; din viața socială, din viața comunității educative locale, din viața școlii și a clasei de elevi),
  - metoda pedagogică a dezbaterii implicată la nivelul următoarelor strategii pedagogice: exercițiul moral, convorbire morală, demonstrație morală, cercetare/investigație morală, problematizare morală, studiul de caz moral, asalt de idei, cu conținut moral;
- sistematizarea și fixarea ideilor importante, rezultate din dezbaterea etică provocată la nivel de: atitudini comportamentale, strategii de analiză-sinteză, evaluare critică a unor situații de viață, cunoștințe și capacități susținute, pedagogic, psihologic și social, la nivel de educație: morală-intelectuală-tehnologică-estetică-fizică;
- asigurarea circuitelor de conexiune inversă, externă și internă, necesare pentru autoreglarea activității educative *pe tot parcursul desfășurării acesteia*, în funcție de nivelul (calitativ și cantitativ) de participare al elevilor la dezbaterea etică proiectată

9) Concluzii
- în legătură cu activitatea educativă realizată
- în legătură cu liniile de perspectivă stabilite pentru evoluția colectivului

BCU IAȘI

CAPITOLUL 9.

CREATIVITATEA PEDAGOGICĂ A CADRULUI DIDACTIC

Acest capitol analizează două probleme importante pentru orientarea activității de proiectare pedagogică a cadrelor didactice la niveluri de competență și de performanță superioare, tipice unei instruiri/educații diferențiate:

- *conceptul de creativitate pedagogică*;
- *rolului creativității pedagogice în realizarea proiectării curriculare.*

9.1. CONCEPTUL DE CREATIVITATE PEDAGOGICĂ

Definirea conceptului de creativitate pedagogică presupune înțelegerea modelului structural-funcțional, propriu creativității generale, model adaptabil la nivelul *produsului* creator - *procesului* creator - *comportamentului* creator, *format-dezvoltat* în cadrul activității educative/didactice(vezi Cristea, Sorin, 1992).

9.1.1. Definirea conceptului de creativitate - lansat de G.W. Allport în 1938 - ridică numeroase probleme de ordin metodologic. Acestea probleme reflectă complexitatea deosebită a fenomenului, care este abordat din diferite poziții, unele contradictorii și unilaterale, dezvoltate la nivelul unor *școli psihologice*, cu "ideologii" și modalități de cercetare specifice (vezi Landau, Erika, 1979, pag.21-34):

- *Teoria psihanalitică* (S.Freud): creativitatea este rezultatul "sublimării" tendințelor refulate, în special a celor sexuale;
- *Teoria asociaționistă* (Malzan, 1960; Mednick, 1962-1964): creativitatea este produsul unor asociații bazate pe diferite contiguități (întâmplătoare; de ritmuri, de cuvinte, de structuri, de obiecte) sau mediate prin diferite simboluri (specifice științelor particulare);
- *Teoria configurationistă* (Wertheimer, 1959; Mooney, 1963): creativitatea este înțeleasă ca produs exclusiv al imaginației spontane (care exclude rațiunea), care are capacitatea de a sesiza noutatea la nivelul raporturilor intime, interne, existente între *formă* și *volum*;

- *Teoria existențialistă* (May, Schachtel, 1959): creativitatea este raportată la nivelul existenței specifice personalității creatoare, capabilă de o trăire autentică (vezi opoziția creativitate autentică - pseudocreativitate), comunicată în diferite forme și modalități care reflectă raporturile cu mediul înconjurător;

- *Teoria transferului creativității* (Guilford, 1967): creativitatea este concepută ca moment al învățării, cu resurse de manifestare în toate domeniile activității umane;

- *Teoria culturală a creativității* (Adler, 1927; Moreno, 1953; Fromm, 1959; Rogers, Maslow, 1959): creativitatea este rezultatul raportului dintre personalitatea creatoare și mediul social în general, cel cultural în mod special, care susține spontaneitatea ca factor accelerator al creativității.

Toate aceste teorii oferă o imagine fragmentară a creativității. Elaborarea conceptului, la un nivel epistemic tare, presupune abordarea globală a fenomenului care reprezintă simultan: *un produs - un proces - o dimensiune generală a personalității umane*. Această structură complexă reflectă funcționalitatea socială a creativității, semnificativă în plan psihologic și pedagogic.

A) Structura creativității exprimă interdependența existentă între *produsul creator - procesul creator - personalitatea creatoare*.

a) Produsul creator reprezintă, în esență, un element *nou* în raport cu experiența socială anterioară sau cu experiența de viață a unui individ.

Validitatea produsului creator angajează două criterii complementare:

- criteriul *originalității*, care oferă "un cadru de corelare care reprezintă spațiul ierarhic de manifestare a creativității, în plan individual sau social (Landau, Erika, 1979, vezi pag.20);

- criteriul *relevanței*, care permite autoevaluarea performanței, indiferent de forma sa de manifestare (produs creator material sau spiritual), în termeni de *utilitate socială*;

Originalitatea și relevanța produsului creator, exprimate la diferite grade de generalitate, acoperă cinci niveluri ierarhice: nivelul expresiv, nivelul productiv, nivelul inventiv, nivelul inovator, nivelul emergent.

Nivelul expresiv vizează comportamentul unei persoane care evidențiază anumite caracteristici creative demonstrate în termeni de spontaneitate și de libertate de reacție, semnificative în plan individual (expresivitatea copilului este tipică pentru acest nivel al produsului creator);

Nivelul productiv vizează realizarea unor produse (obiecte, fenomene, relații etc., de natură materială sau spirituală) care exprimă originalitatea individuală a autorului, fără a atinge dimensiunea valorilor creative semnificative și în plan social

Nivelul inventiv vizează reordonarea însușirilor specifice obiectelor, fenomenelor, relațiilor etc., studiate anterior, în vederea transformării calitative a a-

cestora la o limită situată practic între originalitatea individuală şi originalitatea socială;

Nivelul inovator vizează elaborarea unor produse noi şi originale în plan teoretic şi aplicativ, care asigură restructurarea obiectelor, fenomenelor, relaţiilor etc,, studiate în cadrul unui anumit domeniu de activitate (prin mijloace de cercetare fundamentală-orientată-operaţională);

Nivelul emergent vizează realizarea unor *produse creative superioare* care restructurează/revoluţionează nu numai domeniul de activitate cu sferă de referinţă imediată (ştiinţă, tehnologie, artă, educaţie etc.) ci şi evoluţia societăţii în ansamblul său (vezi rolul educaţiei şi al cercetării ştiinţifice în evoluţia societăţii postindustriale de tip informatizat).

Aceste *niveluri* angajează toate formele de realizare a produsului creator, dependente de conţinutul specific al unui domeniu de activitate (ştiinţă, tehnologie, politică, pedagogie etc.) şi de cadrul de organizare dezvoltat (individual, de (micro)grup, social) - vezi Rocco, Mihaela, 1979, pag.31, 32.

Primele două niveluri corespund *planului secundar* al creativităţii care stimulează apariţia unor elemente noi semnificative doar în raport cu experienţa individuală. Ele asigură înţelegerea fenomenelor studiate, chiar lărgirea acesteia, dar în limite cuñoscute sau aplicate deja la scara valorilor sociale.

Ultimele două niveluri corespund *planului primar* al creativităţii care oferă "o nouă înţelegere" a fenomenelor studiate. Ele asigură transformarea/restructurarea în adevăruri noi în raport cu realizările anterioare, înregistrate într-un domeniu sau altul de activitate (vezi Landau, Erika, 1979, pag.20).

Între cele două niveluri, un rol aparte revine *inventivităţii*. Ea trebuie concepută ca un nivel tranzitoriu care stimulează saltul de la produsele creative semnificative individual la produsele creative angajate social.

b) Procesul creativităţii presupune parcurgerea următoarele patru etape: *pregătirea, incubaţia, iluminarea, verificarea.*

Etapa pregătirii reprezintă o acţiune complexă care solicită următoarelor operaţii: identificarea problemei în termeni optimi (natură, specific, timp etc.); analiza datelor problemei în vederea formulării clare a acestora (premise, principii, resurse posibile şi necesare); acumularea şi selecţionarea informaţiei necesare pentru abordarea corectă a problemei; prelucrarea şi sistematizarea informaţiei stocate; elaborarea strategiei de rezolvare a problemei la nivelul unui plan operativ.

Etapa incubaţiei reprezintă o acţiune complexă care poate fi desfăşurată intensiv sau/şi extensiv prin diferite operaţii de organizare şi reorganizare a informaţiei pregătite anterior prin procesări care valorifică experienţa individuală şi socială a subiectului la nivelul conştiinţei acestuia dar şi în planul verigilor sale profunde, dependente de zona inconştinetului şi a subconştientului.

Etapa iluminării reprezintă acțiunea complexă de asociere și de combinare a informației care declanșează momentul *inspirației*, respectiv al *descoperirii* soluției optime de rezolvare a problemei.

Etapa verificării reprezintă acțiunea complexă de evaluare finală a soluției adoptate anterior. Această acțiune complexă este realizată/realizabilă prin operații de apreciere, validare, aplicare etc., în condiții de amendare, finisare, ajustare, reorganizare, perfecționare permanentă.

Verificarea poate conferi procesului creativ un *stil perceptiv* (în care predomină acțiunile și operațiile bazate pe cunoașterea empirică, intuitivă), un *stil cognitiv* (în care predomină acțiunile și operațiile bazate pe cunoașterea logică, rațională) sau un *stil pragmatic* (în care predomină acțiunile și operațiile bazate pe valorificarea *atitudinilor* afective-motivaționale-caracteriale ale personalității, adaptate/adaptabile la diferite contexte psihosociale. Cele trei stiluri evidențiază următoarele note esențiale, semnificative la nivelul procesului creativ:

- stilul *perceptiv*: deschidere, sensibilitate față de experiență, independență relativă față de contextul în care sunt cunoscute obiectele și fenomenele;
- stilul *cognitiv*: toleranță la ambiguitate, acceptarea informației conflictuale, independență în gândire, nonconformism intelectual, capacitatea de integrare a cunoștințelor în contexte noi, din ce în ce mai complexe;
- stilul *pragmatic*: nonconvenționalism, curaj în abordarea problemelor dificile, afectivitate bogată și nuanțată, tendința de informare amplă, încredere în forțele proprii (vezi Rocco, Mihaela, 1979, pag.27, 28).

c) Personalitatea creatoare reprezintă cea de-a treia *dimensiune a creativității*, care evidențiază resursele sistemului psihic uman, capacitatea acestuia de a angaja un *proces creator*, susținut la nivelul conștiinței individuale, cu scopul de *a produce ceva nou*, original și eficient.

Personalitatea creatoare este caracterizată printr-o "sumă de trăsături": capacitatea de a gândi abstract, flexibilitatea gândirii, fluența ideilor, independența gândirii; sensibilitatea demonstrată în raport cu o anumită problemă care solicită soluții originale, spiritul de observație exersat în diferite contexte, curiozitatea epistemică stabilă; capacitatea de a proiecta scopuri pe termen mediu și lung, perseverența în urmărirea scopurilor pe termen mediu și lung; încrederea în sine, nevoia de a realiza ceva nou (vezi Stoica, Ana, 1983, pag.6).

Aceste trăsături ale personalității creatoare pot fi grupate la nivelul următorilor trei factori (vezi Nicola, Gr.- coordonator, 1981, pag.12-22):

- *Factori intelectuali*, incluși în modelul tridimensional (elaborat de Guilford), care vizează *interacțiunea* dintre:
- *operații* de: cunoaștere, memorie, gândire convergentă, gândire divergentă, apreciere critică;
- *conținuturi* exprimate: complementar, semantic, simbolic, imagistic;

- *produse* proiectate/realizate ca: elemente, clase, relații, sisteme, tran formări, predicții.

Interacțiunea *operații-conținuturi-produse* evidențiază trei calități intelectuale tipice personalității creatoare: *fluiditatea* sau *fluența* (capacitatea de a realiza, cu ușurință, asocieri între idei, fapte, situații etc.); *flexibilitatea* ("capacitatea de adaptare la instrucțiuni schimbate"); *originalitatea* (capacitatea de a propune soluții noi, rare din punct de vedere statistic);

Factori operaționali, angajați la nivelul procedeelor specifice creativității, sintetizate în două categorii de *tehnici*:

- *tehnici tipice metodei brainstorming/asalt de idei*, care presupune respectarea următoarelor *reguli*: anularea criticismului, libertatea de producere a ideilor, combinarea și recombinarea ideilor, perfecționarea lor;
- *tehnici tipice gândirii creative*: tehnica listei de atribute, tehnica sintezelor morfologice, tehnica metaforei și analogiei.

Factori comportamentali, exprimați la nivelul personalității prin:

- *stil cognitiv*: analitic sau sintetic, măsurabil prin "variabile de consistență și nonconformism", acționând "ca stare pregătitoare a individului care mijlocește valorificarea potențialului creativ" - vezi, Nicola, Gr.,coordonator, 1981, pag.17;
- *atitudini cognitive*, care "permit o valorificare optimă a aptitudinilor și cunoștințelor în curs creator" (vezi Popescu-Noveanu, Paul, 1978, p.18);
- *motivație creatoare*, care implică "nevoia de noutate și de orientare spre nou".

B) Funcțiile creativității determină structura tridimensională a creativității la nivel social, psihologic și pedagogic. Pe de altă parte, *structura tridimensională a creativității* reflectă cerințele funcționale ale creativității la nivel de *produs-proces-personalitate*.

a) Funcția socială a creativității determină modul de realizare a produsului creator. Această funcție evidențiază necesitatea realizării unei acțiuni orientată special în direcția elaborării unor produse în egală măsură originale și relevante la scara valorilor sociale.

Pe de altă parte, funcția socială a creativității stimulează și dirijează acele comportamente ale personalității semnificative din perspectiva perfecționării raportului cognitiv, afectiv, motivațional asumat față de realitatea economică, politică, culturală etc. În această accepție, produsul creativ este cu atât mai elevat cu cât este mai extinsă și mai profundă (re)structurarea posibilităților personalității de înțelegere a realității sociale (vezi Landau, Erika, 1979, pag.77).

Cea mai importantă funcție socială a creativității urmărește, însă, nu numai calitatea imediată a produsului creator, ci, mai ales, efectele optimizante ale acestuia care au o sferă de acțiune din ce în ce mai largă, la nivel temporal și spațial.

În ansamblul intervențiilor sale, funcția socială a creativității dezvoltă un criteriu metodologic de apreciere valorică a produselor create, criteriu angajat până la nivelul relațiilor de macrosistem. În acest sens, există "un specific social al creativității", concretizat în faptul că "fiecare societate stimulează și reflectă un tip aparte de creativitate" (Roco, Mihaela, 1979, pag.29).

b) Funcția psihologică a creativității determină și modul de realizare a procesului creator. Această funcție angajează resursele creative existente la nivelul întregului sistem psihic uman, cu unele accente evidente:

- *inteligența*, în calitate de aptitudine generală, care asigură premisa *sesizării-rezolvării-inventării* de probleme și de situații-problemă;
- *gândirea*, în calitate de proces de cunoaștere logică, proiectată multifazic, pe baza unității *informațional-operațional*, realizabilă în sens *convergent-divergent*;
- *imaginația*, în calitate de proces de cunoaștere logică, specializat în (re)producerea noului prin (re)combinarea informațiilor dobândite anterior;
- *aptitudinile speciale*, în calitate de "vectori" ai acțiunii eficiente, reglatori în anumite domenii de activitate;
- *atitudinile (afective, motivaționale, caracteriale)*, în calitate de "vectori" ai acțiunii eficiente, autoreglatori în orice domeniu de activitate.

Privite din perspectiva funcționalității lor creative toate elementele sistemului psihic uman pot evolua ca însușiri generale ale personalității creatoare implicate de-a lungul întregului proces creator. Funcția psihologică a creativității stimulează permanent toate aceste elemente, perfectibile pe diferite grade de performanță și de competență, la niveluri care le transformă în structuri de acțiune efectiv creative.

c) Funcția pedagogică a creativității determină modul de realizare/comportare a *personalității creatoare*. Această funcție stimulează calitatea activității de formare-dezvoltare a personalității prin declanșarea și realizarea unor procese și produse *creatoare* relevante în plan social, la nivelul corelației *subiect*/profesor și *obiect*/elev, perfectibilă continuu în cadrul oricărei acțiuni pedagogice/didactice eficiente.

9.1.2. Definirea conceptului de creativitate pedagogică presupune valorificarea deplină a componentelor *structural-funcționale*, analizate anterior, interpretabile și realizabile în *sens prioritar formativ*.

A) Structura creativității pedagogice evidențiază anumite caracteristici specifice, dezvoltate la nivelul: *produsului creator - procesului creator - personalității creatoare*.

a) Produsul creator de tip pedagogic este situat la *nivelul inventivității*. Activitatea proiectată și desfășurată în cadrul procesului de învățământ reflectă

capacitatea educatoarelor, învățătorilor, profesorilor, de *"a produce" corelații instrucționale și educaționale noi* (vezi corelația *subiect-obiect*, dezvoltată la nivelul structurii acțiunii educaționale/didactice) în raport cu realizările anterioare.

În această accepție, valorificând o teză de bază, afirmată la nivelul praxiologiei - "orice lucru bine făcut este un lucru nou" (vezi Kotarbinski, Tadeusz, 1976) - orice activitate didactică/educativă (lecție, oră de dirigenție etc.) *eficientă* este o *activitate nouă* care asigură adaptarea proiectului pedagogic la situațiile concrete ale clasei și ale câmpului psihosocial, aflate într-o continuă schimbare și transformare. Această tendință susține în timp (auto)perfecționarea permanentă a activității didactice/educative, cu efecte optimizante nu numai în plan psihopedagogic ci și în plan social (cultural, politic, economic).

Produsul creator de tip pedagogic angajează cel puțin nivelul inventivității, situat între creativitatea semnificativă doar în sens individual și cea relevantă (și) în plan social. La acest nivel," nu ajung decât puțini indivizi" și anume la "cei mai flexibili și mai receptivi la prelucrări simbolice pe spații largi" (Landau, Erika, 1979).

Învățământul determină creșterea numărului acestora tocmai datorită exercițiului de creativitate angajat permanent la nivelul lecției, orei de dirigenție etc., care solicită educatorului adaptarea continuă la situații noi, imprevizibile, în regim de viteză rapidă.

Produsul creator reflectă complexitatea corelațiilor *subiect-obiect*, corelații angajate la nivelul acțiunii educaționale/didactice, prin multiplicarea corespondențelor pedagogice necesare între *obiectivele* pedagogice - *conținuturile* pedagogice - *strategiile de predare-învățare-evaluare*, direcționate special pentru realizarea unui învățământ prioritar formativ.

Domeniul educației (*formării-dezvoltării* permanente a personalității) dezvoltă un spațiu și un timp pedagogic deschis creativității în plan individual (creativitatea cadrului didactic, creativitatea elevului), colectiv (creativitatea colectivului didactic, creativitatea clasei de elevi, creativitatea microgrupurilor de elevi) și social (creativitatea organizației școlare, creativitatea comunității educaționale, naționale, teritoriale, locale).

b) Procesul creator de tip pedagogic este angajat la nivelul proiectării didactice/educației care presupune valorificarea etapelor de *pregătire-incubație-iluminare-verificare* a modului de realizare a lecției, orei de dirigenție etc., în sens prioritar formativ.

Primele două etape - *pregătirea* și *incubația* - impun un anumit (auto)control pedagogic, exercitat de cadrul didactic în diferite contexte educaționale. El reorientează tensiunea psihologică a elevului într-o direcție constructivă, favorabilă realizării produsului creator vizat.

Etapa *iluminării* presupune înțelegerea deplină a situației didactice/educative create, stimulând decizia originală și eficientă, condensată afectiv într-un anumit moment de eliberare, "la care nu se poate ajunge dacă lipsesc premisele obținute în faza de incubație" (Landau, Erika, 1979, pag.70).

Etapa *verificării* definitivează procesul creator, exprimat printr-un produs specific - simbol scris, verbal; obiect, acțiune, relație socială etc. - care respectă particularitățile domeniului de referință (ciclu, disciplină de învățământ etc.), acționând la nivelul perfecționării corelației *subiect-obiect*, angajată în mediul școlar și extrașcolar.

Procesul creator implică sesizarea și rezolvarea unor probleme, acțiune complexă bazată pe următoarele operații:

- definirea și înțelegerea tipului de problemă;
- avansarea unor soluții virtuale;
- aprecierea ipotetică a soluțiilor probabile;
- (re)actualizarea/activarea cunoștințelor și capacităților necesare pentru alegerea soluției optime;
- alegerea soluției optime pe criteriul originalității și al eficienței;
- aplicarea soluției optime în cadrul specific definit de problema existentă;
- verificarea modului de rezolvare a problemei în sens managerial (abordare sistemică - optimă - strategică).

Rezolvarea unor probleme din ce în ce mai complexe, în contexte pedagogice deschise, crează premisa sesizării unor situații-problemă care solicită soluții originale bazate pe restructurarea cunoștințelor și capacităților dobândite.

Intersecția *problematizare* (a cărei premisă constă în actul de sesizare a situației-problemă) - *creativitate* presupune rezolvarea și chiar inventarea unor *situații-problemă* la niveluri tipice procesului creator științific, bazat pe calitățile stilului elaborat și pe ale celui inspirat.

Procesul creator de tip pedagogic valorifică ambele stiluri evocate. Ca tendințe, ele pot fi accentuate la nivelul unor discipline școlare. Determinarea unor soluții didactice/educative, originale și eficiente, angajează, însă, în egală măsură, "știința și arta pedagogică".

Toate etapele procesului creator contribuie la rezolvarea unor probleme și a unor *situații-problemă*, care apar în activitatea de *predare-învățare-evaluare*:

- etapa *pregătirii*, prin "colectarea materialului-brut", care asigură o bază pentru desfășurarea procesului creator propriu-zis;
- etapa *incubației*, prin capacitatea sa de aparentă "distanțare de problemă" sau de *situația-problemă* care solicită soluții creatoare;
- etapa *iluminării*, prin concentrarea motivațională maximă, care declanșează opțiunea cognitivă pentru o anumită soluție aplicabilă în sens creator;

- etapa *verificării*, prin testarea rezultatelor în condiții și forme variabile, relevante în sens prioritar formativ.

Acest model stimulează disponibilitățile creative ale elevului în activitatea de rezolvare sistematică a *situațiilor școlare-problemă*, realizabilă în mod special prin:

- *pregătirea elevului*: delimitarea și definirea problemei (*situației-problemă*) în termenii unor însușiri funcționale; analiza structurii problemei (*situației-problemă*); analiza elementelor componente, raportarea lor la sistem;
- *producția elevului*: evaluarea diferitelor soluții posibile; asocierea ideilor principale în termenii soluției probabile; *asigurarea saltului de la gândirea convergentă la gândirea divergentă*;
- *decizia elevului*: alegerea soluției optime pe baza criteriului "valorii prognostice", angajată social, în termeni de *gândire divergentă*.

Procesul creator presupune înțelegerea relației existente între planul conștient și cel inconștient și subconștient, relație implicată la nivelul creativității, în general.

La nivel pedagogic, această relație specială evidențiază importanța învățării conștiente, dirijate, elaborate, în care "accentul cade pe tehnica asocierii de idei", deosebită dar nu opusă în raport cu inconștientul/subconștientul, bazat pe "modul inspirat de abordare a creativității" (Landau, Erika, 1979, vezi pag.68).

Relația conștient-inconștient permite înțelegerea celor două modalități de abordare a creativității - *elaborată, inspirată* - la un nivel unitar, complementar.

Planul *conștient* desemnează "o modalitate procesuală superioară a sistemului psihic uman" care "păstrează la nivel social și individual legătura sa vitală cu activitatea". În acest sens, "a fi conștient înseamnă a te înscrie în povestea propriei tale experiențe", într-o "construcție sistemică în care sunt implicate toate procesele psihice", la nivelul "interacțiunii dintre afectiv și intelectual" (vezi Popescu-Noveanu, Paul, 1978, pag.141).

Acest plan valorifică, în același timp, și "zonele periferice, crepusculare", care asigură legătura între "psihismul conștient și cel inconștient". Planul *inconștient* include "un ansamblu de dispoziții, stări, procese psihofiziologice și psihice care momentan sau stabil nu se conștientizează", dar care într-o zonă *de profunzime* își păstrează caracterul *pregnant psihic*. El se dezvoltă astfel doar "în reciprocă interacțiune cu compartimentul conștiinței" (Idem, vezi pag.342, 343).

Procesul creator, în general, cel pedagogic, în mod special, valorifică teza conform căreia *"inconștientul luat în sine, nu are sens, ci numai în raport cu conștientul"*. Pe de altă parte, energizarea și dinamizarea procesului creator presupune reconsiderarea *conștientului* din perspectiva *inconștientului* care poate interveni ca *inconștinet individual* (care include elemente ereditare, psihofiziologice, mnezice, afective, raționale), *inconștient colectiv* (care fixează diferite

modele culturale ale comunității naționale, teritoriale, locale) sau *inconștient automatic* (care cuprinde zonă superficială a inconștientului - apropiată de conștiință - echivalentă cu *subconștientul*) - Idem, vezi pag. 689.

Subconștientul intervine de pe o poziție tranzitorie, situată între planul conștientului și cel al inconștientului. El acționează ca "o conștiință latentă, potențială, preconștientă și postconștientă care coexistă cu conștiința și deservește conștiința" dar și un anumit segment al "inconștientului nonconflictual și transparent".

Inconștientul intervine în mod conflictual, fiind înclinat spre "ocultație și negare". Valorificarea sa, în sens pedagogic, presupune orientarea acțiunilor de:

- formare și utilizare a *montajelor de informații*, mergând până la transformarea acestora în factori de reglaj;
- formare și utilizare a *atitudinilor creative*, mergând până la transformarea acestora în factori de autoreglaj.

Procesele creatoare, declanșate la nivelul *subconștientului* și al *inconștientului*, "asigură participarea activă a individului la acțiunea adaptativă a organismului". Pe de altă parte, contradicțiile dintre planul inconștient și planul conștient devin productive în sens pedagogic numai dacă "cerebrația latentă" este valorificată la nivelul proceselor creative elaborate. În cadrul acestora "inconștientul preia și îndeplinește proiecte și căutări ale conștiinței" (Idem, vezi pag. 345-346).

c) Personalitatea creatoare de tip pedagogic valorifică deplin resursele sistemului psihic uman la niveluri și forme de acțiune corelate special în direcția proiectării-realizării (auto)instruirii/(auto)educației permanente.

Personalitatea creatoare angajată într-un astfel de domeniu de activitate ur.-mărește în mod special:

- centrarea acțiunii pedagogice/didactice asupra unor obiective prioritar formative, care presupun depășirea performanțelor și a competențelor anterioare;
- asigurarea *corespondențelor pedagogice* necesare în diferite situații și contexte concrete între: *obiective-conținuturi-metodologie-evaluare*;
- angajarea permanentă a circuitelor de conexiune inversă, externe și interne, necesare pentru (auto)perfecționarea continuă a activității pedagogice/didactice.

Profilarea comportamentului creativ de tip pedagogic valorifică trăsăturile generale necesare și în cazul altor domenii de performanță și competență care solicită diferite grade de restructurare a realității.

Domeniul educației impune drept criteriu de validare a comportamentului creativ *eficiența comunicării pedagogice*. Aceasta reflectă dinamica "lucrului bine făcut", organizat în funcție de următoarele cerințe sociale, adaptabile la specificul discursului pedagogic: rezistență la schimbare minimă; cheltuieli mini-

me; optimalitate tehnică, optimalitate economică (vezi Kotarbinski, Tadeusz, 1976, pag.13-15).

Acțiunea eficientă în domeniul educației solicită o mediere permanentă realizabilă între "subiect" și "obiect", cu participarea creatoare a subiectului. În acest context "*orice act eficace este un act creator*" (Idem, pag.13). Realizarea sa presupune valorificarea principiilor praxiologice generale la nivelul următoarelor norme operaționale, concepute ca reguli ale comportamentului pedagogic creativ:

- regula pregătirii acțiunii pedagogice/didactice;
- regula economisirii/raționalizării resurselor acțiunii pedagogice/didactice;
- regula instrumentalizării acțiunii pedagogice/didactice;
- regula perfecționării acțiunii pedagogice/didactice;
- regula cooperării și a integrării principalelor operații ale acțiunii pedagogice/didactice.

Aceste reguli trebuie valorificate la nivelul unor principii praxiologice ferme, nu numai la nivelul unor tehnologii pedagogice variabile, dependente de obținerea unor rezultate imediate. Sunt stimulate astfel atitudinile creative constante, considerate indispensabile pentru structurarea creativă a capacităților personalității de tip pedagogic.

Din această perspectivă, "orice definire a creativității la nivelul personalității va trebui să se refere la interacțiunea optimă, generatoare de nou, dintre *atitudini* și *aptitudini* (...). Aptitudinile nu sunt creative prin ele însele ci *devin* astfel, în măsura în care sunt activate prin motive și atitudini creative", educate și educabile.

Personalitatea creativă de tip pedagogic presupune astfel proiectarea și realizarea capacității de organizare a unor:

- "repertorii de procedee euristice și imaginitive educate în sensul atitudinilor creative";
- tehnici de organizare a atitudinilor creative și de deblocare a acestora în vederea atingerii unor stadii extrem de productive la niveluri de creativitate superioară;
- strategii manageriale de "expansiune a formelor de învățare creativă", angajate la nivel de educație permanentă (vezi Popescu-Noveanu, Paul, 1978, pag.157).

B) Funcția pedagogică a creativității orientează, în mod special: realizarea a două acțiuni complementare: elaborarea unui model de educare a creativității; proiectarea unei învățări creative.

a) Elaborarea unui model de educare a creativității presupune valorificarea, la diferite niveluri de generalitate, a raportului funcțional existent între comportamentul creativ și flexibilitatea gândirii creatoare.

Obiectivul general vizează formarea-dezvoltarea unei personalități capabilă să se angajeze creator în plan *cultural-profesional-etic*.

Obiectivele specifice/intermediare vizează proiectarea-realizarea unei educații problematizante (vezi relația problematizare-creativitate), posibilă prin:

- stimularea gândirii creative prin sesizarea și rezolvarea unor *situații-problemă* din ce în ce mai complexe;
- dezvoltarea capacităților operaționale definitorii pentru personalitatea creatoare (analiză-sinteză; generalizare-abstractizare; evaluare critică);
- activarea metodologiilor pedagogice bazate pe corelarea optimă a factorilor interni (stil cognitiv; atitudini-aptitudini creative) cu factorii externi (*tehnologiile* de: comunicare-cercetare-acțiune practică-programare specifică, necesare pentru cultivarea creativității.

Obiectivele concrete vizează operaționalizarea obiectivelor generale și specifice la niveluri dependente de condițiile concrete de realizare (resursele creative ale organizației școlare, clasei de elevi, tipului de activitate educativă/didactică proiectat etc.). În condițiile unei educații/instruiri problematizante, aceste obiective concrete pot dezvolta gradual următoarele performanțe și competențe susținute prin sarcini pedagogice/didactice adecvate, realizabile pe parcursul unei/unor activități:

- stimularea flexibilității gândirii;
- cultivarea gândirii divergente;
- valorificarea aptitudinilor speciale.

b) Proiectarea învățării creative presupune anticiparea unor strategii manageriale deschise, aplicabile în timp și spațiu prin:

- clarificarea scopului învățării creative la nivelul interacțiunii existente între: *operativitatea intelectuală - performanța școlară - restructurarea permanentă a activității de* predare-învățare-evaluare;
- stabilirea sarcinilor cadrelor didactice în condițiile învățării creative:

- *individualizarea* fiecărei secvențe didactice prin diferite procedee de aprobare (vezi sentimentul succesului), încurajare (a spontaneității), stimulare (a potențialului minim-maxim), amendare (a superficialității);
- *crearea unei atmosfere afective optime*, necesară pentru anularea treptată a factorilor de blocaj (teamă, tensiune, imitație, conformism, criticism, frică);
- *valorificarea psihologică deplină a corelației profesor-elev* în sensul tuturor conținuturilor educației: intelectuale-morale-tehnologice-estetice-fizice.

C) Conceptul pedagogic de creativitate propune un model teoretic adaptabil la condiţiile unui "praxis educaţional" deschis autoperfecţionării permanente. În această accepţie, *creativitatea defineşte*:

- *un produs creator* situat cel puţin la nivel inventiv;
- *un proces creator* orientat în direcţia sesizării şi a rezolvării *situaţiilor-problemă* la nivelul gândirii divergente;
- *o dimensiune axiologică a personalităţii* care valorifică resursele globale ale sistemului psihic uman, la nivelul interacţiunii optime dintre *atitudinile creative* şi *aptitudinile creative.*

9.2. ROLUL CREATIVITĂŢII PEDAGOGICE ÎN REALIZAREA PROIECTĂRII CURRICULARE

Creativitatea pedagogică a cadrului didactic răspunde următoarelor cerinţe metodologice tipice modelelor de proiectare curriculară a activităţii educative/didactice:

- necesitatea de a oferi elevilor posibilitatea de a rezolva *situaţii-problemă* pe căi proprii, de gândire independentă, care evită imitaţia, reproducerea, pasivitatea;
- necesitatea de *a sesiza corelaţia optimă* dintre *atitudinile creatoare-aptitudinile creatoare*, pe un teren pedagogic concret (domenii, discipline şcolare/universitare etc.);
- necesitatea de *a stimula individualizarea* activităţii educative/didactice în raport cu structura personalităţii elevului (nu cu rezultatele şcolare obţinute momentan);
- necesitatea de *a valorifica integral corelaţia* existentă între *structura funcţională a creativităţii* (produs-proces-personalitate creatoare) şi *educaţia permanentă*, corelaţie realizabilă în termeni de:

- *conţinut*: vezi varietatea posibilităţilor de optimizare a raportului: atitudini-aptitudini creative, în cadrul diferitelor discipline şcolare/universitare;
- *cerinţe sociale*: "dezvoltarea spiritului critic", dreptul la un timp de studiu suficient şi remunerat după un regim legal";
- *tehnologii specifice*: "prelungirea specializării până la 30-40 de ani; centre de perfecţionare specializată; grupuri de dezbateri"; sisteme de informare/biblioteci, radio, televiziune etc., organizate tematic, la nivel de serviciu public (vezi Planchard, Emile, 1976, pag.203, 204).

În această perspectivă creativitatea pedagogică a cadrului didactic presupune angajarea următoarelor acţiuni:

- conceperea proiectului pedagogic/didactic la nivelul liniei de continuitate *valorică* existentă între finalitățile macrostructurale (ideal pedagogic, scopuri pedagogice) și finalitățile microstructurale (obiective pedagogice: generale, specifice, concrete);

- centrarea proiectului pedagogic/didactic asupra obiectivelor concrete și a corespondențelor dintre: *obiective-conținuturi-metodologie-evaluare*, adaptabile permanent la condițiile externe și interne de desfășurare a activității;

- dezvoltarea proiectului pedagogic/didactic la niveluri de *comunicare* (*mesaje educaționale*)deschise, perfectibile în plan prioritar formativ;

- orientarea proiectului pedagogic/didactic la nivelul *repertoriului comun* profesor-elev, perfectibil în plan cognitiv, afectiv, motivațional;

- validarea proiectului pedagogic/didactic în momentul *conștientizării mesajului de către elev*, demonstrată la nivelul unui anumit *comportament de răspuns;*

- (auto)reglarea proiectului pedagogic la nivelul *circuitelor de conexiune inversă, externe și interne*, susținute ca produse și procese creative, permanent perfectibile (vezi *structura de funcționare a acțiunii didactice*, prezentată grafic la pagina 20).

Creativitatea pedagogică susține realizarea proiectării curriculare la nivel de produs, de proces și de comportament didactic/educativ original și eficient la scară socială.

Produsul didactic/educativ, tipic creativității, este cel realizat/realizabil la nivelul proiectului curricular de activitate (lecție, oră de dirigenție etc.) centrat asupra *obiectivelor prioritar formative* care atrag și dezvoltă resursele pedagogice adecvate (*conținuturi-metodologie-evaluare*), valorificate/valorificabile pe circuite de acțiune (reale, potențiale) diferențiate, individualizate.

Procesul didactic/educativ, tipic creativității, este cel care susține extensiv și intensiv actul de *pregătire* și de *incubație pedagogică* necesar pentru realizarea proiectului curricular de activitate (lecție, oră de dirigenție etc.) la niveluri de performanță și de competență corespunzătoare obiectivelor asumate. În acest context *inspirația/iluminarea pedagogică* devine probabilă și posibilă pe tot parcursul activității, acționând în termeni de oportunitate și de (auto)exigență creativă, situată cel puțin la nivel de *inventivitate.*

Personalitatea cadrului didactic, tipică pentru creativitatea pedagogică, este personalitatea *deschisă* în raport cu o arie largă de evenimente angajate la nivel de educație permanentă. Ea exprimă interacțiunea *atitudini - aptitudini pedagogice*, reflectând simultan capacitatea: de *comunicare*, dirijată în sens empatic; de *cunoaștere*, orientată în sens formativ; de *creație*, valorificată în sens psihosocial.

Realizarea proiectării curriculare presupune depăşirea manierei de tratare descriptivistă şi fragmentară, a problematicii educaţiei şi învăţământului, tipică pedagogiei tradiţionale,"artizanale", care întreţine interferenţa între conceptele de bază şi noţiunile operaţionale, pe fondul artificializării şi al dezechilibrării raporturilor *informare-formare* (în defavoarea *formării*), *predare-învăţare-evaluare* (în defavoarea înţelegerii *unităţii* lor *funcţional-structurale*).

Stimularea creativităţii pedagogice necesară în contextul proiectării curriculare solicită o nouă paradigmă, care angajează perspectiva managerială (globală-optimă-strategică) de redefinire a conceptelor fundamentale, dezvoltate la nivelul *teoriei educaţiei* (conceptele de: *educaţie, sistem de educaţie, finalităţi ale educaţiei, reforma educaţiei*) şi al *teoriei instruirii* (conceptele de: *proces de învăţământ; obiectiv-conţinut-metodologie-evaluare; proiectare pedagogică/didactică*).

Formarea iniţială şi continuă a cadrelor didactice presupune, astfel, dobândirea unei culturi pedagogice de bază, deschisă creativităţii prin parcurgerea/aprofundarea unor module de studii, angajate la limite (inferioare-superioare) de nivel postuniversitar: *psihologie generală şi a vârstelor, pedagogie generală* (teoria educaţiei - teoria instruirii), *metodică/didactica specialităţii; practica activităţii didactice/educative; managementul educaţiei.*

Formarea cadrelor didactice în *spiritul creativităţii*, necesară pentru *proiectarea-dezvoltarea curriculară* a activităţii de instruire/educaţie, presupune:

a) instituţionalizarea unor noi structuri de organizare a perfecţionării pedagogice;

b) elaborarea unor noi modele de discurs pedagogic;

c) operaţionalizarea unor noi dispozitive de profesionalizare pedagogică (vezi *Cahiers pédagogiques*, nr.338/1995, *La formation des enseignants. Les pratiques*, pag.27-29).

a) Instituţionalizarea unor noi structuri de organizare a perfecţionării pedagogice presupune "programarea" la diferite intervale de timp a unor "stagii de muncă", eşalonate pe parcursul a doi-patru ani.

Aceste *stagii intensive* completează activităţile curente de formare continuă a cadrelor didactice, activităţi organizate în plan local (*comisii metodice, catedre*), şi în plan teritorial (prin: inspectoratul şcolar, casa corpului didactic, centrul de asistenţă psihopedagogică a cadrelor didactice, elevilor şi părinţilor).

Stagiile de perfecţionare intensivă sunt importante prin mecanismele autoreglatorii angajate, direct sau indirect, în plan metodologic şi psihologic.

În plan metodologic, stagiile intensive oferă şansa elaborării unor programe curriculare de calitate, realizate prin intermediul instituţiilor specializate la nivel

național (institut de prefecționare a cadrelor didactice, institut de cercetări pedagogice) și teritorial (prin sucursalele institutului de perfecționare a cadrelor didactice și ale institutului de cercetări pedagogice).

În plan psihologic, stagiile intensive asigură cadrelor didactice distanțarea de practica rutinară, distanțare necesară pentru reconsiderarea experienței acumulate în activitatea de *predare-învățare-evaluare*. Această perspectivă stimulează dezbaterea pedagogică în condiții de microgrup, cu activarea unor strategii bazate pe: *cercetare* (prin: observație, experiment, studiu de caz,), *problematizare*, *asalt de idei*, *instruire asistată pe calculator*.

b) Elaborarea unor noi modele de discurs pedagogic presupune asigurarea saltului de la "cucerirea cunoștințelor și capacităților proprii disciplinelor predate prin antrenament sistematic" la "rezolvarea de probleme și de *situații-problemă*", prin (re)activarea informațiilor fundamentale de *psihologie-pedagogie-metodică*, și valorificarea lor în sens creativ.

Activitatea de perfecționare tradițională oferă cadrelor didactice modele de discurs pedagogic centrate prioritar asupra *(re)actualizării-completării* cunoștințelor și capacităților de specialitate (limba română, matematică, biologie, fizică, istorie etc.). Aceste modele au prin definiție un caracter restrâns. Ele dezechilibrează procesul de formare a cadrelor didactice prin accentuarea rolului informației de specialitate în defavoarea capacității de *valorificare psihopedagogică a conținutului instruirii*.

Activitatea de perfecționare modernă oferă cadrelor didactice modele de discurs pedagogic centrate asupra rezolvării problemelor *predării-învățării* disciplinei (disciplinelor) de specialitate prin valorificarea deplină a cunoștințelor de *psihologie-pedagogie-metodică*, orientate prioritar în direcția *formării-dezvoltării* personalității elevului.

Activitatea de perfecționare postmodernă - necesară în perspectiva *proiectării curriculare* - oferă cadrelor didactice modele de discurs pedagogic angajate în rezolvarea *situațiilor-problemă*, prin valorificarea creativității la niveluri de productivitate superioară. O asemenea activitate de perfecționare a cadrelor didactice implică:

- adaptarea permanentă a cunoștințelor și a capacităților, dobândite la nivelul *specialității-psihologiei-pedagogiei-metodicii*, la contexte noi și în situații didactice/educative noi;

- stimularea aptitudinii de a observa situațiile noi, în regim de operaționalizare multiplă (sesizare, prevenire, anticipare, depășire a obstacolelor etc.) care, în ultima instanță, vizează: *știința* "de a gira imprevizibilul care este nonprogramabil"; *arta* de a valorifica deschiderea care crează premisa (auto)perfecționării permanente a procesului de instruire/educație.

c) operaționalizarea unor noi dispozitive de profesionalizare pedagogică presupune intervenția a trei categorii de factori, valabili la nivelul unor "medieri" angajate pe tot parcursul stadiilor de perfecționare: *obiectivele - structurile de organizare - produsele activității.*

Obiectivele activității de perfecționare sunt redefinite în funcție de etica "lucrului bine făcut", inerentă creativității pedagogice. Această etică vizează (re)activarea unor cunoștințe și capacități orientate special pentru atingerea unor "efecte așteptate" la nivelul corelației *subiect-obiect*: satisfacție personală; competență teoretică și practică; angajare în managementul *formării-dezvoltării* elevului, a clasei de elevi, a instituției școlare în ansamblul său.

Structurile de organizare, activate în timpul stagiilor de perfecționare, valorifică cerințele proiectării curriculare, adaptabile la contextul metodologic specific pedagogiei adultului. Aceste structuri dirijează instruirea în condițiile unor grupe și microgrupe mobile, care presupun redistribuirea sarcinilor între cei care intervin, simultan sau succesiv, la nivel de *subiect* și de *obiect* al educației. Ele valorifică în plan individual acțiunile de anvergură științifică realizate anterior: conferințe-dezbateri, sinteze bibliografice, analiza unor *produse pedagogice*, lectura orientată și independentă a cursurilor/modulelor de specialitate, psihologie, pedagogie, metodică.

Produsele activității de perfecționare vizează definitivarea, până la sfârșitul stagiului, a unor materiale cu valoare metodologică ridicată, gen: "jurnal de bord", module de proiectare pedagogică/didactică, lucrări de analiză-sinteză etc. Aceste *produse scrise* dinamizează procesul de profesionalizare care este înțeles ca "o realitate simbolizată, reconstruită" de cadrul didactic în termenii eticii "lucrului bine făcut", realizabil pe parcursul a trei etape:

- *etapa autoreflecției*, care presupune situarea cursantului - absolvent al stagiului de perfecționare - "față în față cu sine", meditând la o nouă realitate pedagogică;

- *etapa angajării sociale*, care presupune raportarea cursantului la obiectivele fundamentale ale grupului său de apartenență (comunitatea cadrelor didactice) angajate special în direcția rezolvării noilor probleme cu care se confruntă comunitatea educativă la nivel național, teritorial, local;

- *etapa instituționalizării deciziilor*, care presupune responsabilizarea pedagogică și socială a cursantului în cadrul unor proiecte manageriale aplicabile la nivelul comisiilor metodice, catedrelor de specialitate, consiliilor profesionale etc., în vederea perfecționării permanente a activității de instruire/educație, în mediul școlar și extrașcolar.

Realizarea perfecționării, la niveluri de competență proprii creativității pedagogice, angajează responsabilitatea factorilor de decizie, asumată la nivel de politică a educației.

Această responsabilitate presupune, pe de o parte, crearea cadrului instituțional specializat în proiectarea activităților de formare continuă a cadrelor didactice, cu programe curriculare specifice pedagogiei adultului, realizabile prin intermediul unor structuri postuniversitare, organizate în sensul valorilor educației permanente și ale autoeducației.

Eșalonarea stagiilor intensive, pe parcursul mai multor ani, solicită o nouă alocare a *timpului real* de învățare, aflat la dispoziția profesorului dar și a elevului. Aceasta presupune o nouă structură a anului de învățământ, bazată pe alternanța mai multor perioade active și de vacanță, care stimulează complementaritatea formelor de instruire (*formală-nonformală-informală*) și reduce discontinuitatea în învățare (întreținută, mai ales, printr-o vacanță de vară prelungită).

După opinia noastră noua structură a anului de învățământ ar putea include următoarea formulă de organizare unitară: *semestrul I*: 1 octombrie - 31 ianuare (cu "vacanță de crăciun" de două săptămâni); *vacanța de iarnă*: 1- 28(9) februarie; *semestrul II*: 1 martie - 30 iunie (cu "vacanță de paști" de două săptămâni); *vacanță de vară*: 1 iulie - 31 august (cu oferte de activități pentru pregătirea examenelor); *perioadă specială pentru examene*: 1 - 30 septembrie.

O asemenea structură poate asigura, în mai măsură, *timpul real* de învățare, care susține disponibilitatea psihologică și socială, a cadrului didactic și a elevului, pentru realizarea unui studiu individual sistematic, consistent și consecvent. Un astfel de studiu individual pregătește și acumulează procesele psihosociale necesare pentru a produce un comportament creativ, tipic personalității profesorului - model pentru *formarea-dezvoltarea* creativă a personalității elevului.

Creativitatea pedagogică a cadrului didactic implică aprofundarea cunoștințelor fundamentale de *teoria educației și a instruirii*, valorificabile în funcție de *psihologia* elevilor și de conținutul care trebuie *predat-învățat-evaluat*, conținut prelucrat la nivelul *metodicii* disciplinei (disciplinelor) de specialitate.

Triada perfecționării, *psihologie-pedagogie* (teoria educației și a instruirii)-*metodică*, asigură *practic* relevanța *formativă* a cunoștințelor școlare sau universitare, angajate la nivelul planului de învățământ, a programelor și a manualelor școlare/cursurilor universitare. Pe această cale "cunoștințele școlare sau universitare nu sunt numai arhitecturi conceptuale, ci și mijloace pentru înțelegerea lumii" (*Cahiers pédagogiques*, nr.338/novembre 1995, *La formation des enseignants. Les practiques*, pag.45).

BIBLIOGRAFIE

1) Babanski, I., K., *Optimizarea procesului de învățământ*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1979

2) Buzas, Laszlo, *Activitatea didactică pe grupe*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1976

3) Cahiers pédagogiques, nr.338/1995, *La formation des enseignants. Les practiques*

4) *Caietul dirigintelui*, Casa Corpului Didactic Suceava, 1996

5) Călin, Marin, *Coordonate definitorii ale educației civice*, în *Dirigintele. Ora de dirigenție*, volum editat de "Tribuna Învățământului", București,1993, pag.22-27

6) Cerghit, Ioan, (coordonator), *Perfecționarea lecției în școala modernă*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1983

7) *Consultații pentru activitatea educativă*, Editura Eurobit, Timișoara, 1996

8) Cristea, Sorin, *Caietul dirigintelui*, Casa Corpului Didactic Bacău, 1991

9) Cristea, Sorin, *Creativitatea în procesul de învățământ* (I-V), în Revista de pedagogie, nr.1-2/1992; 3-4/1992; 5-6/1992; 7-8/1992; 10/1992

10) *Curriculum disciplinar. Limba și literatura română. Clasele V-IX* (coordonatori: Pâslaru, Vl., Crișan, Al.), Editura "Știința", Chișinău, 1997

11) *Curriculum școlar. Ghid metodologic* (coordonator, Crișan, Alexandru), Ministerul Învățământului. Institutul de Științe ale Educației, București, 1996

12) Decker, Walker, F.; Solties, Johnies, F., *Curriculum and aims*. Teacher College, Columbia University, New York and London, 1986

13) *Dictionnaire encyclopedique de l'éducation et de la formation*, Editions Nathan, Paris, 1994

14) *Dicționar de pedagogie*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1979

15) Dottrens, Robert (și colabor.), *A educa și a instrui*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1970

16) Drouin, Anne-Marie, *50 mots. Pédagogie*, Editions Desclée de Brouwer, Paris, 1993

17) *Encyclopedia of Educational Research*, Collier-Macmillan Condor, Ltd., Toronto, Ontario, 1969

18) Holban, Ion, (coordonator), *Cunoașterea elevului - o sinteză a metodelor*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1978

19) Ionescu, Miron, *Lecția între proiect și realizare*, Editura Dacia, Cluj-Napoca, 1982
20) Ionescu, Miron, *Experiență didactică și creativitate*, Editura Dacia, Cluj-Napoca, 1987
21) Ionescu, Miron, *Strategii și demersuri tipice de predare și învățare*, în *Didactica modernă* (coordonatori: Ionescu, Miron; Radu, Ion), Editura Dacia, Cluj-Napoca, 1995
22) *Învățarea deplină*, Biblioteca Centrală Pedagogică, București, 1983
23) Jinga, Ioan; Negreț, Ion, *Învățarea eficientă*, Editis, București, 1994
24) Kotarbinski, Tadeusz, *Tratat despre lucrul bine făcut*, Editura Politică, București, 1976
25) Landau, Erika, *Psihologia creativității*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1979
26) Matei, N.C., *Educarea capacităților creatoare în procesul de învățământ*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1982
27) Neacșu, Ioan, *Profesorul diriginte, ora și activitățile de dirigenție - noi opțiuni, noi strategii*, în *Dirigintele. Ora de dirigenție*, Volum editat de "Tribuna Învățământului" București, 1993, pag.7-15
28) Nicola, Gr. (coordonator), *Stimularea creativității elevilor în procesul de învățământ*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1981
29) Nicola, Ioan, *Tratat de pedagogie generală*, Editura Didactică și Pedagogică, R.A., București, 1996, pag. 436-455; 474-485
30) Planchard, Emile, *Introducere în pedagogie*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1976
31) Popescu-Neveanu, Paul, *Dicționar de psihologie*, Editura Albatros, București, 1978
32) Przesmycki, Halina, *Pédagogie différénciée*, Hachette, Paris, 1991
33) Radu, Ion, T, *Proiectarea activității didactice*, în *Sinteze pe teme de didactică modernă* (coordonator, Radu, Ion, T.), Culegere editată de Tribuna Școlii, București, 1986, pag.42-48
34) Radu, Ion, T., *Învățământul diferențiat. Concepții și strategii*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1978
35) Revista de pedagogie, nr.3-4/1994, *Curriculum și dezvoltare curriculară*, pag. 3-82
36) Roco, Mihaela, *Creativitatea individuală și de grup - studii experimentale*, Editura Academiei, București, 1979
37) Roșca, Al., *Creativitatea*, Editura Enciclopedică Română, București, 1972
38) Roșca, Al., *Creativitatea generală și specifică*, Editura Academiei, București, 1981

39) Seguin, R., *Elaboration et mise en oeuvre des programes scolaires. Guide méthodologique*, UNESCO, Paris, 1991
40) Stoica Ana, *Creativitatea elevilor - posibilităţi de cunoaştere şi educare*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1983
41) Tomşa, Gheorghe, *Dimensiunile creativităţii. Cultivarea creativităţii la şcolari în procesul de învăţământ*, în Revista de pedagogie, nr.7-8/1992, pag.42-50
42) Tyler, R.W., *Principles of curriculum and instuction*, University Press, Chicago, 1950
43) Ţîrcovnicu, Victor, *Învăţământ frontal, învăţământ individual, învăţământ pe grupe*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1981
44) Văideanu, George, *UNESCO - 50 - EDUCAŢIE*, Editura Didactică şi Pedagogică, R.A., Bucureşti, 1996
45) Vlăsceanu, Lazăr, *Proiectarea pedagogică*, în *Curs de pedagogie* (coordonatori: Cerghit, Ioan; Vlăsceanu, Lazăr), Facultatea de Istorie-Filozofie, Universitatea Bucureşti, 1988, pag.249-269.

BCU IAŞI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

BIBLIOGRAFIE

1) Antonesei. Liviu, *PAIDEIA. Fundamentele culturale ale educației*, Editura Polirom, Iași, 1996
2) Avanzini, Guy, *Introduction aux sciences de l'éducation*, Privat Toulouse, 1976
3) Barreau, Herve, *L' épistemologie*, Presses Universitaires de France, Paris, 1990
4) Bârsănescu, Ștefan, *Unitatea pedagogiei contemporane ca știință*, Editura Didactică și Pedagogică., București, 1976
5) Bîrzea, Cezar, *Arta și știința educației*, Editura Didactică și Pedagogică, R.A., București, 1995
6) Cristea, Sorin, *Ofensiva pedagogiei tehnocrate (?...)*, în Bîrzea, Cezar, *Arta și știința educației*, Editura Didactică și Pedagogică, R.A., București, 1995, pag.I - XXIII
7) Cristea, Sorin, *Pedagogie generală. Managementul educației*, Editura Didactică și Pedagogică, R.A., București, 1996
8) Dave, R.H. (sub redacție), *Fundamentele educației permanente*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1991
9) De Landsheere, Gilbert, *Istoria universală a pedagogiei experimentale*, Editura Didactică și Pedagogică, R.A., București, 1995
10) *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, Edition Nathans, Paris, 1994
11) Freund, Julien, *Les théories des sciences humaines*, Presses Universitaires de France, Paris, 1973
12) Geissler, Erich, *Mijloace de educație*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1977
13) Hubert, René, *Traité de pédagogie générale*, Presses Universitaires de France, Paris, 1965
14) *Interdisciplinaritatea și științele umane*, Editura Politică, București, 1986
15) Garrido, Jose, Luis, Garcia, *Fundamente ale educației comparate*, Editura Didactică și Pedagogică, R.A., București, 1995

16) *La recherche interdisciplinaire sur l'enseignement*, Institut de Sciences Pédagogogiques, Bucarest, 1970
17) Lyotard, Jean-Francois, *Condiția postmodernă*, Editura Babel, București, 1993
18) Kneller, George, F., *Logica și limbajul educației*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1973
19) Mialaret, Gaston, *Les sciences de l'éducation*, Presses Universitaires de France, Paris, 1993
20) Mills, Wright, C., *Imaginația sociologică*, Editura Politică, București, 1975
21) Nicola, Ioan, *Pedagogie*, Editura Didactică și Pedagogică, R.A., București, 1994
22) Planchard, Emile, *Pedagogie școlară contemporană*, E.D.P. R.A., București, 1992
23) Piaget, Jean, *Psihologie și pedagogie*, Editura Diactică și Pedagogică, București, 1982
24) Reboul, Olivier, *L'éducation et les slogans*, în *Perspectives*, vol.9, nr.3/1979, pag.314-324
25) Reboul, Olivier, *Le language de l'éducation*, Presses Universitaires de France, Paris, 1984
26) Sălăvăstru, Constantin, *Logică și limbaj educațional*, Editura Didactică și Pedagogică, R.A., București, 1994
27) Stanciu, Ion, Gh., *Școala și doctrinele pedagogice în secolul XX*, Editura Didactică și Pedagogică, R.A., București, 1995
28) Suchodolski, Bogdan, *Pedagogia și marile curente filosofice. Pedagogia esenței și pedagogia existenței*, E.D.P., București, 1970
29) Toffler, Alvin, *Șocul viitorului*, Editura Politică, București, 1973
30) Toffler, Alvin, *Corporația adaptabilă*, Editura Antet, București,
31) Van Daele, Henk, *L'éducation comparé*, Presses Universitaires de France, Paris, 1993
32) Văideanu, George, *Educația la frontiera dintre milenii*, Editura Politică, București, 1988
33) Vlăsceanu, Lazăr, *Metodologia cercetării pedagogice*, în Todoran, Dimitrie (coordonator), *Probleme fundamentale ale pedagogiei*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1982
34) Vlăsceanu, Lazăr, *Metodologia cercetării sociologice*, Editura Științifică și Enciclopedică, București, 1982
35) Vlăsceanu, Lazăr, *Metodologia cercetării sociale. Metode și tehnici*, Editura Științifică și Enciclopedică, București, 1986.
36) *Vocabulaire de l'éducation*, Presses Universitaires de France., Paris, 1979.

Pentru eventuale comenzi adresați-vă
la Editura HARDISCOM - Pitești
Tel.: 048-62.43.26

Editura HARDISCOM - Pitești
Tel.: 048-62.43.26
Format: 16 / 61 x 86 cm
Apărut: 1997

Tiparul executat la **S.C. "TIPARG" S.A.** - Pitești

BCU IAȘI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

De același autor:

PAȘI SPRE REFORMA ȘCOLII
Editura Didactică și Pedagogică
București, 1991

ÎNVĂȚĂMÂNTUL ÎN ANTECAMERA REFORMEI
Editura Porto Franco,
Galați, 1992

FUNDAMENTELE PEDAGOGICE ALE REFORMEI ÎNVĂȚĂMÂNTULUI
Editura Porto Franco,
Galați, 1992

METODOLOGIA REFORMEI EDUCAȚIEI
Editura Hardiscom,
Pitești, 1996

PEDAGOGIE GENERALĂ
MANAGEMENTUL EDUCA
Editura Didactică și Pedag
București, 1996

MANAGEMENTUL ORGAI
ȘCOLARE
Editura Didactică și Pedagogică, R.A.,
București, 1996

PEDAGOGIE - vol. 1
pentru pregătirea examenelor
de definitivat, grad didactic II,
grad didactic I, reciclare
Editura Hardiscom,
Pitești, 1996

I.S.B.N.: 973-97861-3-8

10.000 lei

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY